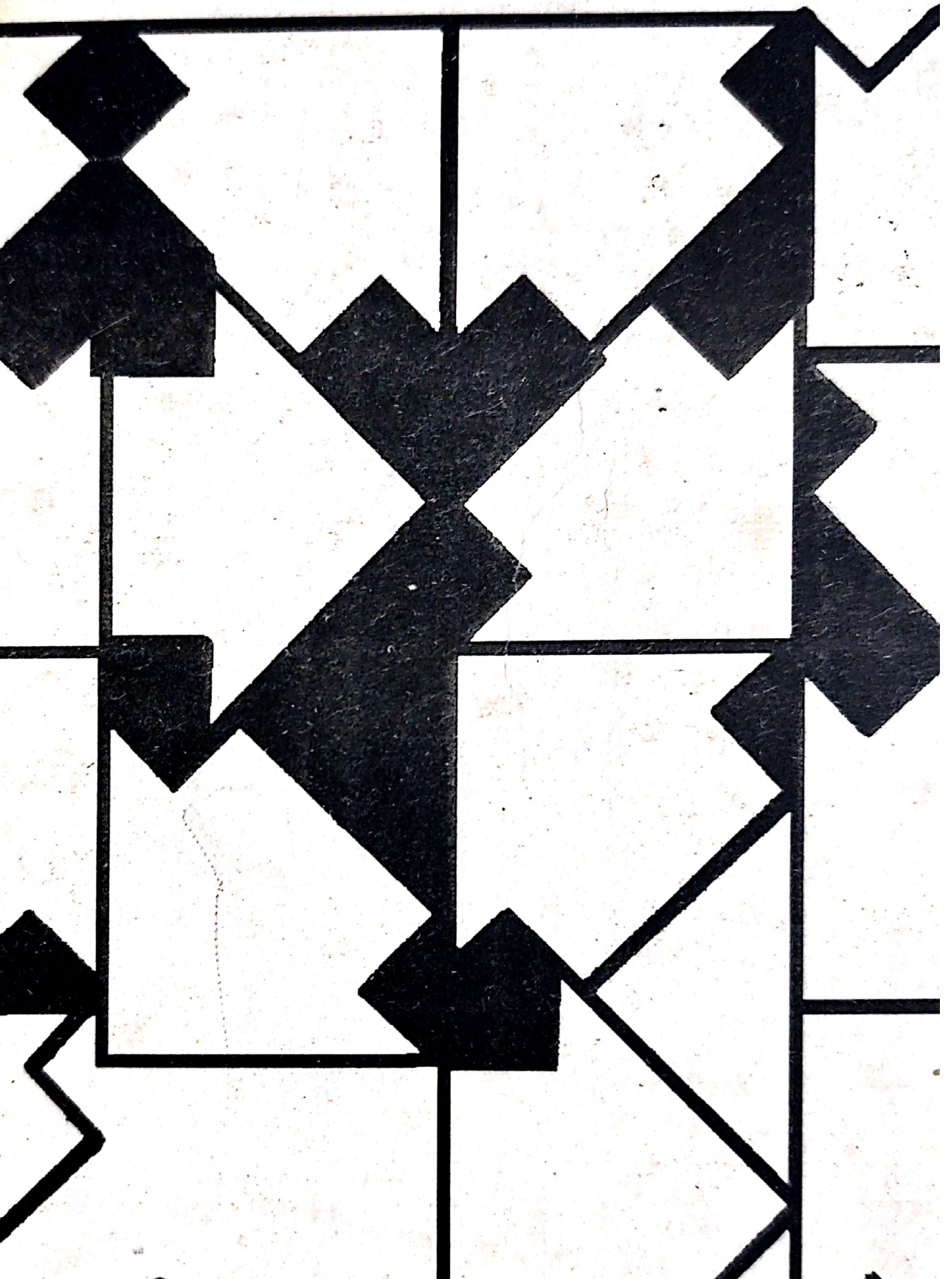
EDUCAŢIA:
ieri – astăzi – mîine



Universităţii «Al. I. Cuza»
Iaşi - 1993

UNIVERSITATEA "AL. I. CUZA" IAŞI

BULETINUL SEMINARULUI PEDAGOGIC

NR. 5

CUPRINS

I. DIRECŢII NOI ÎN TEORIA EDUCAŢIEI

HOWARD MEHLINGER, *Place of Moral Values in Educational Programmes* 7

MIHAELA MANTA, *Interdisciplinaritatea: Tentative de acţiune şi posibile corelaţii* 14

ANDRÉ DE PERETTI, *"Rolurile" elevului* 25

CARMEN CRETU, *Psihopedagogia individului dotat intelectual, în căutarea definiţiei obiectului său de studiu* 35

CONSTANTIN CUCOŞ, *Consideraţii pedagogice privind receptarea artei moderne* 47

HAVÂRNEANU CORNELIU, STAN AUREL, *Perspectivele sistemelor expert în cadrul tehnologiilor didactice* 57

PANCU MARIANA, *Discursul didactic în perspectiva demersului hermeneutic* 63

TEODOR COZMA, *Proiectul "World Studies 8-13: A.U.K. Curriculum Project"* 70

CONSTANTIN LOGOFATU, *Motivaţia - sens al învăţării* 75

II. VALORIFICARI

ADRIAN NECULAU, *O concepţie coerentă despre şcoală şi educaţie* . . . 84

PETRU BEJAN, *Strategii paideice în discursul eminescian* 97

ADRIAN NECULAU, *Harap Alb: O lectură psihosociologică* 105

Scanned with OKEN Scanner

CONSTANTIN MOISE, *Tradiția metodică a învățământului primar românesc (II)* 113

DORINA SALAVASTRU, *Preocupări de epistemologie pedagogică în opera lui Grigore Tăbăcaru* 129

ELENA MOLDOVAN, *Toma Cocișiu: Școala experimentală de la Blaj - O activitate exemplară* 137

III. PUNCTE DE VEDERE

NICOLAE BUSUIOC, Dialog cu Prof.univ.dr. George Văideanu 145

ZACHARIE ZACHARIEV, *Noile contexte și noile perspective ale cooperării în educație: locul și rolul limbilor*, traducere Constantin Cucoș 156

ANTON ADĂMUȚ, *Despre o anume educație* 160

PETRU BEJAN, *"Mitul școlii" în filosofia românească* 164

LILIANA STAN, *O premisă a succesului educațional - cunoașterea elevului* 170

CONSTANTIN CUCOȘ, *Cîte ceva despre minciună, inducere în eroare, simulare* 174

LUMINIȚA MIHAELA IACOB, *A fi profesor - opinii* 180

TIBERIU PRUNĂ, *Profesiunea părinților și aspirațiile profesionale ale elevilor* 186

LAURENȚIU ȘOITU, *Dreptul la educație* 192

MIHAELA MANTA, *Unele aspecte ale depistării și diagnosticării autismului* 196

MONICA MĂCRESCU, *Unele considerații privind comportamentul nonverbal* 200

Scanned with OKEN Scanner

VIRGIL MOCANU, *Funcţia educativă a proverbelor* 204

LUMINIŢA MIHAELA IACOB, *O profesiune, un nume, o temă* 207

STELA IANCU, *Teme pentru ora de* diriginţie 210

IV. COOPERĂRI 227

Programul *Screening* - *Intervenţie* (J.Sparling, B.Bascom, M.Ciongradi, C.Dragomir, V.Scripcaru, L.Soroceanu şi A.Bodea - Leagănul de copii, Iaşi); Mihaela Manta, *Cooperare în domeniul asistenţei sociale* (Mandel School of Applied Social Sciences); Rodica Mihalache, Lăcrămioara Iurcu, Ocrotirea copiilor României - un Forum Naţional al Organizaţiilor nonguvernamentale (Noiembrie 1992); Mihaela Manta, *Contacte*; Mihaela Manta, *Assessment of Starting Competences of Student-Teachers*; Mihaela Manta, *Problem Solving in the Subject Technology*

V. RECENZII 252

Scanned with OKEN Scanner

CUVÎNT ÎNAINTE

În anul 1922 profesorul I.Găvănescul începea publicarea *Buletinului Seminarului Pedagogic Universitar din Iaşi*, pentru ca în anul 1943 profesorul Ştefan Bârsănescu să editeze revista *Cercetări pedagogice*, noua serie a Buletinului Seminarului. În deceniile 8 şi 9, după o întrerupere şi perturbare a traseului spiritual firesc, se reia această tradiţie editorială, reuşindu-se publicarea a încă patru volume.

Continuăm acum, cu acest volum, seria apariţiilor datorate Seminarului Pedagogic al Universităţii "Al.I.Cuza" din Iaşi. Reamintim cititorilor că ultimele patru volume s-au centrat spre orizonturi problematice circumscrise de următoarele titluri: *Didactica universitară*, *Noile educaţii*, *Psihopedagogia recuperării* şi *Educaţia: ieri, astăzi, mîine*. Intenţionăm pentru viitor, ca acest buletin să se instituie ca un periodic tematic anual.

Buletinul se constituie ca o publicaţie a Iaşului, dar este deschis tuturor centrelor pedagogice ale ţării, tuturor inovatorilor care ajung la concluzii sau propuneri interesante pentru eficientizarea procesului educaţional. El cuprinde mai multe rubrici, unele permanente (*Direcţii noi în teoria educaţiei*, *Valorificări*), altele variabile, de la un volum la altul, în funcţie de pulsaţiile socio-culturale şi evenimentele circumstanţiale ce impun restructurări conceptuale, noi luări de poziţie sau noi paradigme acţionale în planul activităţii instructiv-formative.

În acelaşi timp, coordonatele problematice se înscriu pe un dublu traseu: unul *temporal* (trecut-prezent-viitor), ce încearcă să aducă în atenţie înfăptuitori şi înfăptuiri pilduitoare ale unui trecut mai mult sau mai puţin îndepărtat, pentru a se face demonstraţia continuităţii şi a ideii că în domeniul educaţiei sensul prospectiv al istoriei îl completează şi îl justifică pe cel retrospectiv; celălalt aliniament, să-l numim *spaţial* (global-regional), ţinteşte a da seamă de idei şi relizări atît autohtone cît şi străine (prin prezenţa în paginile lucrării a unor autori din alte ţări), fără însă a cădea în extremele etnocentrismului sau globalismului de tip internaţionalist.

În gîndirea şi făptuirea noastră, dreapta măsură şi judecata echilibrată, potolită - moldovenească - ne-au fost ghizi cel puţin în intenţii. Cît despre împliniri, îi lăsăm pe cititori să ne judece.

REDACŢIA

Scanned with OKEN Scanner

Howard Mehlinger

PLACE OF MORAL VALUES IN EDUCATIONAL PROGRAMMES

School of Education Indiana University, U.S.A.

În anul 1978 profesorul H. Mehlinger, pe atunci președinte al Consiliului Național pentru Științele Sociale din Statele Unite a fost solicitat de către Unesco să participe și să fie raportorul reuniunii internaționale cu tema *Lumea contemporană, valorile morale și curriculum*. Această triadă era greu de abordat și de articulat, nu numai datorită complexității conceptelor (și a realităților pe care ele le denumesc), ci și întrucît reuniunea era prima care aborda problematica educației morale la nivel internațional și nu doar regional (Africa sau America Latină) sau subregional (Țările arabe ale Golfului). Profesorul Mehlinger, ca și alți participanți cum au fost Dr.M. Hiratsuka (Japonia), profesorul J. Lanwerys (Anglia), Dr.S. Hiroike (Directorul Institutului de Moralogie din Japonia) ș.a. au făcut ca reuniunea să fie nu numai o dezbatere fecundă, ci și o reușită. Ulterior Unesco l-a solicitat pe profesorul Mehlinger să realizeze un studiu de sinteză pe tema *Locul valorilor morale în programele școlare*. În realizarea studiului, autorul nu s-a limitat la utilizarea documentelor și a lucrărilor reuniunii mai sus amintite, ci a recurs la vizite de documentare în diferite țări, la dezbateri și confruntări cu specialiști ai domeniului. Studiul include următoarele capitole: *Natura educației morale în lumea contemporană*, *Contribuția școlii la realizarea educației morale* în care se analizează atît activitățile formale cît și cele nonformale. *Scopurile educației morale*, capitol care oferă diferite tablouri ale obiectivelor sau valorilor urmărite în diferite țări. *Metodologia sau activitățile practice prin care se realizează educația morală*. *Evaluarea performanțelor în domeniul educației morale* în care se prezintă îndeosebi rezultatele obținute în țările regiunii Asia de sud-Est, *Formarea profesorilor în domeniul educației morale*, și, în fine, *Probleme cu care se confruntă școlile în realizarea educației morale*. Studiul se încheie cu un ansamblu de *Concluzii*. O idee de bază reluată în încheierea lucrării este aceea că dacă școala nu poate realiza ea singură formarea morală a elevilor, este tot atît de adevărat că există scopuri pe care numai școala le poate atinge. Tocmai de aceea autorul pledează pentru o cultură morală sistematică și pentru introducerea educației morale ca disciplină în învățămînt. Această strategie nu minimalizează nici rolul profesorilor avînd diferite alte specialități și nici rolul activităților nonformale în realizarea educației morale, ci subliniază necesitatea unei activități specifice și a unei sinteze a cunoștințelor și judecăților morale.

George VĂIDEANU

Scanned with OKEN Scanner

CONCLUSIONS

This is surely not the first time in human history that people have been concerned about a perceived crisis in morality. Flouting of moral codes, feelings of alienation, evidence of corruption, collapse of traditional practises, violence, excessive use of drugs and alcohol: these are hardly new to mankind. What seems unusual about the present period is that concern for the status of morality appears to be a world-wide phenomen, and philosophers, public officials, educators, and others world-wide are speaking out about the need to attend to moral issues. More then before, it seems the topics that command public attention are at root moral questions.

Of course, the characteristics of the perceived moral crisis vary from nation to nation. In a developing country it may be the sense of alienation a person feels after having moved to a city leaving behind the people who gave meaning to his life; in a modern country it may be the frustration parents experiences as they compete with the mass media to influence their children's values and sense that they are losing. Whatever the differences, there is a feeling that the world is changing and that moral practises are being affected by the changes.

Another consciousness exists today that was not so present before. People today have a greater sense than before that they are members of one human species, sharing a single planet on a journey through space and time. Problems once thought to be national problems are increasingly recognised for what they are: matters of human concern that affect everyone. Human rights, the threat of nuclear war, the armaments race, degradation of the environment, poverty, malnutrition: these issues are not confined to a single nation or group of people; they are planetary issues. And while some of these problems require technological solutions, fundamentally they are moral questions.

Despite the increased attention devoted to moral questions, surely no one believas that the human capacity to act morally has declined over time. Human beings have an innate capacity to act in moral ways. Apparently, men and women are biologically programmed to act morally; all that people require is proper experience, training, and education. Children are ready to learn standards, but they need information and encouragement regarding which standards to adopt. Part of the growth of interest in moral education is public worry that the primary institutions that provided such standards - in particular the family, church, and school -- are less able now to provide the needed education in the presence of a more complex world and in the appearance of institutions that promote values nou conducive to a moral life. Nor do people doubt that

Scanned with OKEN Scanner

parents, the church, and other institutions will remain important. But because the school has the single best opportunity to reach the largest number of youth at their most impressionable age, increasingly people look to the school as a source of renewal in moral education.

School's Role in Moral Education

As was pointed out in Chapter VII, exactly what role the school can or should play in moral education varies somewhat from nation to nation. In some societies the schools'job is seen primarily as that of reinforcing the values taught at home; in other societies -- especially those undergoing a cultural revolution -- the school may be the principal carrier for values, with pupils becoming teachers to their parents for the new codes of behaviour. In some societies schools are viewed as only of several places where children receive moral training and education; in other societies, the schools provide the leadership for coordinating moral education across the various agencies.

Few would question that the school is a source of moral education for youth. The puzzle in many countries is how passive or how active schools should become in moral education and whether actively pursuing a programme in moral education will somehow jeopardise other school missions.

No one believes that schools alone can carry the responsibility for moral education. What some proponents of normal education ask is whether there are not aspects of moral education that only schools can provide. For exemple, parents are typically motivated by a concern that their children will behave in ways they approve. But parents are not likely to be much interested in exploring the meaning of morality with their children or even encouraging their children to rise to levels of moral expression that exceed those they model. If parents are selfish, children wil learn selfishness; who then teaches altruistic behaviour ? From religion children acquire specific religious beliefs, but who provides information about other religions and dogmas ? Only the schools can or will provide such instruction. Problems that lie outside the direct experience of youth, for example some of the global concerns that were mentioned earlier, are not likely to be objects of instruction in the home. The school is where pupils are most likely to acquire knowledge about and attitudes toward global issues. And the school can provide a living laboratory, similar but more contained than the society at large, where students can test their moral beliefs.

Calling upon schools to assume greater responsibility for moral education does not violate the school's mission. Indeed, throughout

Scanned with OKEN Scanner

history, a principal purpose for schooling has been to help youth to live good lives. Vocational education and intellectual matters may have eroded the place of moral education in some societies in recent years, but reasserting the primary of moral education is merely a reminder of a traditional school mission.

Asking schools to devote time to moral education can be justified for another reason; it is likely to strengthen schools in the eyes of students, parents, and professional educators. Greater awareness of the moral purpose of schooling may help schools to clarify tehir own goals, lead to better pupil-teacher relations, and convince a greater number of students that schools are connected to their lives.

Some Observations about the Status of Moral Education Programmes in Schools

This monograph has treated a wide variety of issues connected to moral instruction in schools; it is not necessary to summarise all of them here. Nevertheless, following a review of the status of moral education in Unesco member states, some factors loom larger than others. They will seem obvious to many readers, but stating the obvious can be useful at times.

1. With some notable exceptions, moral education is treated less seriously in schools than most other areas of the curriculum. "Not treated seroiusly" should not be interpreted as "not important". In general, school officials attest to the importance of moral education but then appear largely to ignore it. For exemple, would educators claim that mathematics or hirstory or science is important then fail to make a place for it in the curriculum ?

Moral education occurs in every school in the world, but it is more likely a result of unplanned, uncoordinated, *ad hoc* instruction than the converse. There is wide-spread confusion about the goals of moral education, how it should be taught, at what grade level, and so on. Teachers are rarely if ever recruited with any thought that they will be moral educators along with the other subjects they have been employed to teach. No one really holds the schools responsible for the results of moral education in the way that schools would be judged accountable if graduates were unable to read, write, and compute. Again with some exceptions, educators are unsure what they should accomplish in moral education, whether they are accomplishing anything at all, and how to find out the results.

2. Considerable time and energy is devoted to whether moral education should be handled through separate courses or integrated into

Scanned with OKEN Scanner

the curriculum as a whole. Undoubtedly both approaches are desirable if not always possible. All teachers should be sensitive to the way in which they act as moral instructors regardless of the subjects they teach, and they should look for opportunities to strengthen moral standards and to help students reflect on moral principles. Mathematics also can be taught and reinforced through many subjects, but this would not lead us to say that separate courses in mathematics were unnecessary.

There is a domain of knowledge, skills, and attitudes that are specifically germane to moral reasoning that will not be acquired casually or incidentally by the majority of students. Therefore, deliberate, planned instruction must be provided for teaching moral reasoning if it is to succeed. Perhaps, teachers have shied away from special courses becauses they believe moral education to be almost exclusively an affective activity. Affective and emotional elements are surely part of moral education, perhaps to a degree greater than in other subjects, but there is a cognitive side to moral education that cannot be ignored. It may be avoided currently because teachers know so little about it.

3. The debate on moral education in schools also centres on what age or grade level moral education should be provided. The answer is simple: all levels and all ages. Moral education should be planned as a part of education from nursery school through college. Obviously what is taught will vary greatly, but very young children need to be taught moral standards and older students should be led to think about the problems confronting mankind and their moral implications. It may be that schools could provide too much instruction in morality, but this is certainly not the case today. Especially in Western societies young people exhibit a great attraction for guidance on moral matters. The fact that schools fail to respond adequately to this demand probably accounts in part for the appeal of various quasi-religious cults that have succeeded in recruiting young people into their ranks. Youth today -- as in the past and in the future -- seek answers to fundamental questions about the meaning and purpose of life. Programmes in moral education can help provide the answers young people desire.

4. Moral education must deal with the real problems confronted by people today. Fables, stories from religious literature, and historical accounts all have a place and should be used; but they should not take the place of dealing with the moral questions that confront mankind today. Moral education should be both practical and theoretical. Opportunities abound for students to discuss the moral questions that confront them in their daily lives. They should also be guided through an exploration of issues and problems confronting their society and mankind as a whole.

5. It has been mentioned on several occasions before, but it bears

Scanned with OKEN Scanner

repeating because it is so important and so often overlooked: the school itself may be the most powerful instructor in moral education. More powerful than textbooks, films, or class discussion are the interactions students experience with teachers, school officials, and other students. A teacher cannot expect to be an effective moral educator if he preaches the importance of treating all people with respect while exhibiting contempt for his students. Creating an atmosphere in which students rights are respected, student opinions are valued, and rules are justified and enforced fairly may in the long run do more to promote moral education than all of the lectures and classwork assignments combined. The school should stand for and exhibit the kind of moral values it treasures and seeks to cultivate in youth.

6. The most successful moral education programmes appear to be those in which the schools are moving toward the same goals, in a coordinated way, as other institutions in the society. Complete coordination is exceptional, but somewhat better coordination than currently exists could occur in most societies. Too often schools forget that they are merely one contributor to the moral education of youth, albeit a very important participant. In some cases schools seem to be working at cross purposes to parents and other institutions. At a mimimum schools must assess the contributions of other institutions and do what they can to build upon these for greater effect in moral education.

Some Recommendations for Helping Schools Improve Moral Education

Much can be done by schools themselves to improve moral education practises, but there are also ways other organisations can help schools in their work. Some suggestions are:

1. Teacher education institutions should devote greater attention to moral education in the recruitment and education of prospective teachers. At the present time little thought is given to the teacher's role as a moral educator regardless of teaching subject. The kinds of people who are recruited into teaching should be ones who can provide appropiate models for youth. And time must be set aside in the teacher education curriculum to provide teachers with a firm grasp of the fundamentals of moral education. Some teachers will require special training because they will teach courses in moral education, but all teachers should have a minimal background in the ethical basis of their society and in moral reasoning.

2. Research scholars should conduct research on aspects of moral education and share thir findings with teachers in terms they can understand. Considerable research has been accomplished on "developme-

Scanned with OKEN Scanner

ntal stages" as they relate to moral reasoning, but this is only one of many topics that deserve exploration. Particularly helpful would be research on teaching approaches as they relate to the acquisition of moral principles and to the determination to behave morally.

3. Authors and publishiers should devote resources to the publication and dissemination of new and improved instructional materials on moral education that embody current research findings and that attend to moral questions that trouble youth and adults today. Some countries have a wide range of excellent materials; teachers in other countries have few materials that focus on moral education.

4. Public authorities should prepare guidelines and syllabi for distribution to schools. In many countries confusion about the place of moral education in schools is partly a result of the schools having received little guidance from local and national education authorities about what is expected in this domain.

5. Nations should seek ways to cooperate with on another for the purpose of strengthening moral education in their countries. One model is that provided by Asian Workshops in Moral Education, co-sponsored by Unesco and the National Institute for Educational Research in Japan. Meetings of representatives from 15 Asian nations have occurred from time to time since 1975. These workshop have produced documents that identify values pursued in all of the countries, that offer suggestions for improvements in evaluation of moral instruction, and that offer guidance in other matters concerning moral education teachers. The Council of Europe has also produced documents that bear on moral education among its member states. The *Journal of Moral Education* has served to link moral educators in many countries. No nation has a monopoly on moral education practises; it is a field in which all can benefit from greater sharing.

6. Unesco can contribute importantly to sharing among educators. it can provide technical assistance in curriculum development, collect and disseminate course syllabi used in member states, sponsor regional workshop on moral education, and draw educators' attention to moral questions deserving attention that transcend national boundaries.

Moral education is not a topic to be left to chance. Becoming a fully moral person requires instruction. Surely the world has had enough of brilliant, clever, and ambitious people who lack moral principles and the incentive to act morally. Schools that provide the first three traits but ignore the moral dimension do a disservice to us all.

School of Education Indiana University, U.S.A.

Scanned with OKEN Scanner

Mihaela Manta*

INTERDISCIPLINARITATEA: TENTATIVE DE ACŢIUNE ŞI POSIBILE CORELAŢII

Un dialog imaginar între gîndirea trecută-prezentă-viitoare, între societate-individ-educaţie, între natură-cercetare-dezvoltare ar aduce inevitabil în discuţie termenul *interdisciplinaritate*.

Apariţia termenului în presupusul dialog nu înseamnă însă nici unicitatea şi nici valabilitatea sa universală. Putem afirma de asemenea că el ar fi apărut, fie şi sub altă formă, chiar dacă dialogul ar fi avut loc cu mult înainte, în Renaştere de pildă.

Ascultînd şi analizînd pînă la capăt dialogul imaginat ar trebui să constatăm *realitatea* faptului şi *existenţa lui în timp*, dar ar trebui să argumentăm serios *necesitatea şi valabilitatea lui*.

Este - credem - obligatorie recurgerea la nuanţări, fie ele conceptuale sau de acţiune, de susţinere sau de reţinere, astfel încît dialogul să rămînă realmente un dialog şi nu o sumă de monologuri succesive ale partenerilor.

Descifrarea metaforei este ceea ce ne propunem.

1. Modele, încercări, rezultate în plan mondial

Chiar şi simpla inventariere a demersurilor întreprinse în plan mondial pentru promovarea interdisciplinarităţii se dovedeşte a fi o întreprindere practic imposibilă, sursele directe de care dispunem fiind relativ puţine sau rezumîndu-se la menţionarea unor programe. Mai mult, concluziile evaluatorilor (fie că este vorba de UNESCO sau de specialişti, de cele mai multe ori autorii înşişi ai proiectelor) pun în evidenţă în proporţii egale avantaje, limite şi dificultăţi, dar, mai ales, recomandă prudenţă în concluzionare. Caracterul documentar al demersului propus de titlul capi-

* Mihaela Manta, *Universitatea "Al.I.Cuza" din Iaşi, lector la Catedra de Pedagogie.*

Scanned with OKEN Scanner

tolului nu ne împiedică însă să facem cîteva precizări prealabile:

a) diversitatea, am putea spune eterogeneitatea, tentativelor este dublu determinată de caracterul încă "alunecos" dar tentant prin noutate şi potenţe al terenului ca si de aceea ce Preston numeşte "external push", adică cerinţele pe care comunitatea (deci particularul prin raport cu socialul global) le pune în faţa educaţiei;

b) încercările interdisciplinare în educaţie s-au născut o dată cu cele din cercetare străbătînd împreună drumul în cadrul învăţămîntului superior şi abia ulterior constituindu-se demersuri orientate spre învăţămîntul preuniversitar;

c) analiza observaţiilor rezultate din aplicarea proiectelor, programelor, a permis formularea unor strategii utile în special cu privire la universităţi, ca centre de cercetare şi formare;

d) luarea în considerare a cît mai multor iniţiative propuse a evidenţiat posibilitatea soluţionării unora din probleme printr-un demers interdisciplinar, fie ei şi parţial, fie soluţia deocamdată parţială;

e) întrucît promovarea masivă în structura învăţămîntului a interdisciplinarităţii s-a dovedit a fi un proces lent şi foarte complex sub presiunea exteriorului, s-au evidenţiat foarte multe soluţii lucrative.

Beneficiind de selecţia realizată de profesorul Văideanu într-un studiu UNESCO (1983) putem evidenţia încă o dată, diversitatea soluţiilor atît ca arie geografică de cuprindere, cît şi ca nivel (formal-non formal) sau formă (cercetări experimentale, măsuri) de exprimare precum şi faptul că ele au pus în faţă teoreticienilor şi practicienilor o serie de noi probleme, au impus clarificări şi delimitări conceptuale şi metodologice, contribuind astfel nu doar la progresul practicii educaţionale ci şi la cel al pedagogiei ca ştiinţă.

Observaţiile formulate de Jegede, Jago, Hokelmans, Alger, Pronin, d'Hainaut, Brown, Gozzev, Best, Lutterodt, Preston, Vosskamp ni se par remarcabile prin posibilitatea convertirii lor în strategii de lucru; se menţionează astfel:

- sînt indispensabile unui demers interdisciplinar lucrul în echipă, transferul de concepte şi metodologii, circulaţia informaţiei, crearea unui limbaj interdisciplinar;
- realizarea interdisciplinarităţii depinde în mare măsură de deschiderea şi curiozitatea profesorilor şi elevilor/studenţilor, de capacitatea lor de a anticipa şi de a reacţiona pozitiv la idei noi;
- introducerea interdisciplinarităţii în procesul de educaţie trebuie precedată de formarea unor specialişti capabili să accepte şi să înţeleagă terminologia disciplinelor învecinate sau îndepărtate, pasul următor fiind crearea atitudinii necesare acceptării demersului;
- pentru ca spiritul interdisciplinar să fie eficient în domeniul

Scanned with OKEN Scanner

educaţiei să cultivăm tinerei generaţii un punct de vedere integrator asupra cunoaşterii ştiinţifice, o atitudine etică de modestie, o nouă mentalitate.

Similitudinea acestor puncte de vedere - similitudine care nu provine din vreun artificiu filologic al autorului - ne duce cu gîndul la finalităţi ale educaţiei şi de aici poate, deschiderea învăţămîntului spre valenţele demersului interdisciplinar.

Şi chiar dacă, din prudenţă ştiinţifică privim critic unele dintre achiziţii sau sîntem tentaţi să exagerăm unele dificultăţi, tot mai rămîn suficiente argumente privind utilitatea interdisciplinarităţii ca principiu de aplicat în învăţămînt.

2. *Experienţe româneşti, observaţii recoltate din şcoli*

România este prezentă în mişcarea pentru promovarea interdisciplinarităţii atît prin adeziune-participare ştiinţifică cît şi prin iniţierea unor cercetări sistematice sau stimularea cercetării spontane.

În calitate de organizatoare şi gazdă ţara noastră a fost prezentă activ la colocviile din 1970-1972, la activitatea departamentului "conţinuturi ale învăţămîntului" de la UNESCO (prin prof.G. Văideanu), la seminariile şi simpozioanele pe tema interdisciplinarităţii. Concomitent, în cadrul Academiei a luat fiinţă o Comisie de studii interdisplinare apreciată ca fiind foarte activă atît în plan logic-epistemologic cît şi pedagogic.

Analiza publicaţiilor evidenţiază preocupările teoretice ale institutelor de învăţămînt superior asupra interdisciplinarităţii (P. Pînzaru, V.Popeangă, V. Ţîrcovnicu, D. Potolea, I. Neacşu, V. Stancovici, I. Vlăsceanu, I. Nicolescu) sau unor probleme conexe (A. Neculau, T. Cozma).

Ca cercetări se impun detaşat preocupările prof.G. Văideanu, constante în timp şi susţinînd prezenţa sa teoretică remarcabilă în cadrul manifestărilor de profil (redactarea de materiale cu indice maxim de circulaţie şi importanţă la solicitarea UNESCO).

Cercetarea sa din 1962-1965 avea ca obiect promovarea interdisciplinarităţii în învăţarea artelor (literatura, muzica, pictura, teatrul, etc.) prin intermediul "cercurilor cu profil mixt". Învăţarea avea caracter teoretic şi aplicativ, utilizîndu-se teme sau concepte transdisciplinare ilustrate în diferitele domenii ale artei. Din lucrarea prezentată în 1967 reţine atenţia observaţia: "Prin integrarea cunoştinţelor, estetica generală sprijină studiul artelor; prin analizele şi aplicaţiile sale ea pune în evidenţă unitatea şi specificitatea artelor şi regulilor care integrează frumosul în diferite categorii de activitate şi produse umane".

Cercetarea a fost reluată după 1980 pe baza transdisciplinarităţii şi vizînd toate disciplinele şcolare. Rezultatele parţiale publicate în 1985 şi

Scanned with OKEN Scanner

reanalizate ulterior (1987) ca şi continuarea în altă formulă a temei (cercetare experimentală, cercetare de sensibilizare) a permis atît difuzarea preocupărilor (între şcoli Liceul "D. Cantemir", Liceul Naţional, Şcoala nr.22 şi în interiorul şcolii - activităţi formale, activităţi nonformale) cît şi formularea unor valoroase observaţii vizînd beneficiul cadrelor (învaţă să lucreze în echipă), al conţinutului (care cîştigă în coerenţă, echilibrul, pertinentă epistemologică şi axiologică), al procesului didactic (spor de eficienţă), al elevilor (creşterea satisfacţiei intelectuale).

Între preocupările cercetării spontane din învăţămîntul preuniversitar reţinem frecvenţa celor care se referă la obiective de factură formativ generală sau, pe baza principiului integrării pregătirii teoretice cu cea practică la promovarea interdisciplinarităţii în învăţămîntul agroindustrial (Liceul Miroslava); există de asemenea multe tentative de a introduce demersul interdisciplinar prin activităţile nonformale (cercuri de elevi) sau prin predarea-învăţarea unor teme solicitînd grupe de discipline (ştiinţe sociale, disciplinele de specialitate, fizica-chimia, biologie-geografia, matematica-disciplinele tehnice).

Tot mai numeroase sînt şi referirile specialiştilor din alte domenii la problema interdisciplinarităţii, fapt atestat de frecvenţa cu care astfel de preocupări se constituie în capitole de sine stătătoare sau trimiteri în marea majoritate a lucrărilor publicate (cu precădere în ştiinţele umaniste).

Observaţiile recoltate din şcoli au două surse:

- cercetarea continuată la Liceul "D.Cantemir";
- răspunsurile furnizate de cadre la un chestionar aplicat.

Prezentăm succint cîteva note dominante desprinse din analiza chestionarelor aplicate unui număr de 335 cadre didactice de diferite specialităţi şi grade de calificare din judeţele Moldovei:

1. Majoritatea covîrşitoare a informaţiilor pe care le deţin cadrele provin din lectură (cursuri, cărţi de specialitate, publicaţii, sau în orice caz din surse de natură teoretică) şi foarte puţine din acţiuni practice sau cu suport demonstrativ.

2. Un procent redus de cadre au prezentat semnificaţia teoretică a termenului cu referiri (implicite sau explicite) la relaţii între ştiinţe, limbaj comun, semnificaţia practică fiind specificată mai frecvent dar numai prin elemente de corelaţii între ştiinţe. Doar 12 cadre pornesc în explicarea de la probleme cu caracter interdisciplinar (am exclus din prezentare cadrele cuprinse în acţiunile de cercetare şi care au formulat răspunsuri mult mai complete).

3. Numai aproximativ jumătate din cadre notează corelaţii între procesul de învăţămînt şi interdisciplinaritate (ceilalţi nu răspund întrebării) şi ele se referă, în exclusivitate, la posibilitatea folosirii cunoştinţelor de la o disciplină în predarea altei discipline şi preponderent

626.311

BIBLIOTECA JUDEŢEANĂ „GH. ASACHI" 17 IAŞI

de pe poziţia profesorului.

4. În mod similar, dar de această dată întregul efectiv de cadre, afirmă că realizează practic corelaţii între discipline în procesul de predare-învăţare destul de multe cadre fac apel la activităţile non formale (cercuri, excursii). Doar trei cadre, exceptîndu-i pe cei antrenaţi în cercetare, se referă, tangenţial, la educaţia informală (1 de geografie, 1 de muzică, 1 de desen).

5. Răspunsurile la întrebarea privind evaluarea comparativă a rezultatelor sînt semnificative din punct de vedere al conţinutului, peste jumătate din cadre răspunzînd "NU" fără însă a preciza: nu şi-au propus ? n-au realizat ? nu au depistat modificări ? nu aveau de ce să-şi propună evaluarea a ceva ce nu făceau ? Celelalte cadre dau răspunsuri formale. Merită detaliate răspunsurile celor care, într-o formă sau alta, au intrat în contact cu cercetări sistematice pe această temă şi care subliniază îndeosebi elementele de intrare sporit din partea elevilor.

6. Trimiterile cele mai frecvente se fac către articolele publicate în "Revista de pedagogie" şi anumite categorii de cercuri.

7. Privind lucrurile prin prisma specialităţii (deci cu un mare grad de dificultate) răspunsurile care apar mai frecvent sînt: "nu cunosc decît o singură specialitate", "nu am timp", "am de predat un volum foarte mare de cunoştinţe", "nu ştiu dacă e cel mai util lucru posibil".

8. La capitolul dezavantaje-dificultăţi este menţionată din nou, foarte frecvent, pregătirea unidisciplinară şi bugetul de timp ale profesorului, dar apar şi elemente legate, de elev posibile neclarităţi, confuzii, generalităţi.

9. Referindu-se la eficienţa învăţării, cele aproximativ 200 de răspunsuri exprimate tratează în exclusivitate beneficiul elevului din două puncte de vedere: lărgirea orizontului de cunoaştere şi facilitatea aplicării practice a cunoştinţelor.

10. Întrebarea a primit răspunsuri pe care le apreciez ca nesemnificative existînd cîte o treime de cadre pentru fiecare din următoarele categorii: la toate nivelele; începînd cu gimnaziul; numai la liceu. Partea a doua a întrebării nu a primit decît 11 răspunsuri din care 7 menţionează forma serală dar fără nici o argumentare.

11. Deşi majoritatea răspunsurilor ce vizează propuneri depăşesc sfera procesului de învăţămînt, reţinem ca semnificative în ordinea descrescîndă a frecvenţei apariţiei:

- instituirea unui sistem de colaborare între profesori;
- efort personal mai mare;
- planificarea unor obiective comune mai multor discipline încă de la începutul anului;
- realizarea, în manuale, a trimiterilor corelative necesare;
- stabilirea unor elemente (sînt denumite concepte, termeni, noţiuni,

Scanned with OKEN Scanner

fapte) care să se regăsească în toate disciplinele;

- pregătirea corespunzătoare a cadrelor;
- descongestionarea orarului pentru ca profesorul să aibă mai mult timp pentru acţiuni de completare.

12. Majoritatea cadrelor răspund concomitent întrebărilor 12 şi 13 formulînd cerinţe extrem de diverse (de la bugetul de timp, la instituirea unui program săptămînal specializat la televizor) centrul de greutate fiind însă pe elementele de informare-exemplificare (cu accent pe lecţii şi activităţi demonstrative) dar cu remarcabile sugestii privind organizarea unor şcoli demonstrative în care rezultatele unei cercetări mult amplificate să le fie prezentate prin prisma eficienţei de învăţare.

Această succintă descriere a viziunii cadrelor didactice asupra interdisciplinarităţii ca şi celelalte informaţii rezultate din contactul permanent cu învăţătorii, profesorii şi specialiştii ne permit să formulăm cîteva observaţii:

a) gradul de informare a cadrelor didactice (ne referim la cele chestionate) asupra interdisciplinarităţii este redus, predominînd elemente teoretice foarte generale;

b) acest lucru nici le permite, celor mai mulţi, să formuleze unele răspunsuri în termeni padagogici sau să sesizeze prezenţa faptică a unor elemente de interdisciplinaritate;

c) înţelegînd demersul interdisciplinar în direct raport cu frecvenţa corelaţiilor posibile realizate între cunoştinţele anterioare şi conţinutul nou, între cunoştinţele de la diferite discipline, toate cadrele sesizează beneficiul, dar, repetăm, prin prisma acestei înţelegeri;

d) în contextul acestei informări şi înţelegeri, atitudinea marii majorităţi este pozitivă iar nevoile exprimate se referă frecvent în egală măsură, la informare ca şi la argumentare demonstrativă.

Detalierea analizei pe structura eşantionului şi corelarea criteriilor din grijă sînt susceptibile să ne furnizeze o gamă mare de nuanţe dar apreciem, pentru aici şi acum, ca satisfăcătoare concluzia că nu se înregistrează atitudini de respingere şi că, pe fondul interesului manifestat de toate cadrele didactice cuprinse, se pot întreprinde acţiuni eficiente, (de sensibilizare, de perfecţionare, de implementare).

CHESTIONAR

I. Date generale:

1. Specialitatea
2. Vechimea în învăţămînt
3. Gradul didactic

Scanned with OKEN Scanner

4. Nivelul de lucru (gimnaziu, treapta I, treapta II)
5. Mediul de lucru (urban-rural)
6. Judeţul

II.

1. Aţi întîlnit termenul de interdisciplinaritate ? Unde, cu ce ocazie, în ce context ?

2. Ce semnificaţii acordaţi acestui termen ? (din punct de vedere teoretic, conceptual, din punct de vedere practic, acţional ?

3. Ce legătură (aplicaţii posibile) stabiliţi între interdisciplinaritate şi procesul de învăţămînt ?

4. Apreciaţi că, fie şi sub altă denumire, promovaţi într-o anumită măsură, interdisciplinaritatea în activitatea dvs. didactică ? Descrieţi unde şi cum anume.

5. Aţi avut prilejul să realizaţi o evaluare comparativă a acestor înnoiri în raport cu desfăşurarea obişnuită a proceselor didactice? La ce concluzii aţi ajuns ?

6. Cunoaşteţi unele tentative sistematice de introducere a interdisciplinarităţii în învăţămînt ? Subliniaţi, eventual completaţi din bibliografie şi/sau acţiuni.

7. Care consideraţi că ar fi dificultăţile promovării/introducerii unui demers interdfisciplinar, la această dată, pentru activitatea dvs. curentă ?

8. Credeţi că ar avea şi unele dezavantaje ? Care ?

9. Consideraţi că interdisciplinaritatea ar putea duce la sporirea eficienţei învăţării ? Aţi putea justifica opţiunea dvs. ?

10. Apreciaţi că este necesară interdisciplinaritatea în domeniul învăţămîntului ? La ce nivel ? (primar,...) La ce formă ? (zi sau seral).

11. Ce credeţi că s-ar putea întreprinde la nivelul procesului de învăţămînt înainte de a dispune de programe concepute în spirit interdisciplinar ?

12. Ce sprijin aţi dori, pentru a cunoaşte şi/sau a face mai mult dvs. însivă pe linia promovării interdisciplinarităţii în învăţămînt ?

13. Cu ce alte propuneri, sugestii ne puteţi sprijini ?

Vă mulţumim pentru colaborare.

3. Interdisciplinaritatea şi trebuinţele psiho-pedagogice ale elevilor

Între preocupările care vizează căile de sporire a eficienţei şcolii, prin multiplicarea formelor de angajare efectivă a elevului în propria lui formare. S-au impus atenţiei factorii vectoriali ai personalităţii: motivaţia şi atitudinea. Fără a ne propune o tratare aprofundată a problemei din

Scanned with OKEN Scanner

punct de vedere psihologic se impun însă cîteva precizări care să fundamenteze o posibilă corelare între interdisciplinaritate şi trebuinţele psihopedagogice ale elevilor.

Constelaţiile motivaţionale pornesc de la trebuinţe (ca latură energizantă a motivelor) care, satisfăcute la nivelele de bază şi tot mai rafinat distilate social se constituie în tot atîtea porţi deschise prin care învăţarea poate veni în întîmpinarea îmboldurilor, le poate satisface sau, dimpotrivă, poate fi opacă la ele.

Este firesc ca în funcţie de gradul de satisfacere a trebuinţelor acestea să pună în mişcare motivaţia; interiorizat şi conştientizat, acest factor devine vital pentru eficienţa procesului de învăţare, în special dacă avem în vedere perspectiva obiectivelor educaţiei permanente.

Cum ar putea un demers interdisciplinar (caracterizat prin unitate în diversitate, cooperare-integrare, limbaj comun, focalizare diferenţiată, perspectivă unică) oferi educatorului un arsenal mai profitabil pentru a răspunde trebuinţelor elevului ?

Precizăm că structurăm posibilele corelaţii ce urmează pornind de la ideea că interdisciplinaritatea se asociază unui complex de idei noi care au pătruns în educaţie (Văideanu: educaţia permanentă, articularea conţinuturilor formale şi nonformale, învăţarea asistată de ordinator, importanţa aptitudinilor şi valorilor ş.a.) interinfluenţele nepermiţînd totdeauna o decalare riguroasă a cauzelor princeps.

O privire generală ne sugerează că un demers interdisciplinar face posibile:

- o accentuată diversificare a formelor şi modurilor de afirmare puse de dispoziţia elevilor prin organizarea modurilor de învăţare ca şi prin existenţa programelor opţionale în cadrul formal sau în acţiunile nonformale; s-ar putea satisface mai bine în acest context trebuinţele de autorealizare, fiecare elev avînd la dispoziţie ocazii de obiectivizare ca şi situaţii de manifestare a potenţialului său creativ;

- folosirea opţiunilor multiple şi convenabile ar putea servi mai bine tentativei de a cuprinde toţi elevii, în funcţie de nivel şi interese, efectul posibil fiind un răspuns mai adecvat la unele trebuinţe sociale;

- putem presupune că un demers interdisciplinar sistematic multiplică şansele de manifestare şi reuşită dacă nu în ansamblul său fie şi numai pentru faptul că, integrînd cunoştinţele provenite din sferele informalului şi nonformalului, făcînd apel la situaţii de viaţă, oferă fiecărui elev posibilitatea de a-şi valorifica experienţa, deci de a afla unele noi surse pentru satisfacerea trebuinţelor relative la eu;

- dacă ne referim la trebuinţele de concordanţă, în forma lor elementară, ele ar putea - într-o oarecare măsură - primi un răspuns mulţumitor datorită echilibrului în comunicare pe care interdis-

Scanned with OKEN Scanner

ciplinaritatea (din punct de vedere al conţinutului învăţării dar şi al formelor de desfăşurare) îl poate realiza între savoir-savoir, faire-savoir être (ne referim în principal la adecvarea modului de pregătire al elevului în funcţie de cerinţele vieţii în general);

- ne permitem să apreciem că beneficiul principal al interdisciplinarităţii s-ar putea găsi în sfera trebuinţelor cognitive ale elvului; Astfel,

"valorificînd raporturile reale dintre lucruri şi fenomene, percepţia elevului asupra conţinutului de învăţat se clarifică;

- posibilitatea de a generaliza cunoştinţele (între discipline-domenii şi/sau între teorie-practică) poate genera un plus de bucurie intelecuală;

- antrenarea elevului într-o acţiune sistematică şi orientată de a pătrunde în mecanismul intern al unor fenomene şi relaţii, de a propune posibile soluţii ar putea satisface mai bine trebuinţele de a înţelege, de a descoperi, de a inventa.

Afirmaţii poate mai categorice am putea face cu privire la această categorie de trebuinţe (cognitive) dacă avem în vedere avantajele organizării interdisciplinare a conţinuturilor (ca răspuns la procesele de "multiplicare a lor, de interacţiune a surselor, de rapidă evoluţie")ca şi "nevoia de unitate".

Fără a absolutiza, repet, posibilităţile oferite de interdisciplinaritate în acest domeniu (argumentele practice nici nu credem că permit acest lucru pentru moment) apreciem însă că:

- există multe şanse de a răspunde mai bine trebuinţelor elevilor în cazul intoducerii interdisciplinarităţii în corelaţie cu unele din elementele de modernizare menţionate deja;

- sprijinind mai bine elevii în a-şi apropria finalităţi (de tipul "autonomiei intelectuale, coerenţei viziunii asupra universului şi omului, capacităţii de a rezolva probleme complexe") şi demersul interdisciplinar poate contribui la formarea deprinderii de a învăţa deci poate facilita producerea învăţării, factor vital pentru o educaţie eficientă.

4. *Idealul educaţiei şi interdisciplinaritatea*

"Dezvoltarea omului total", formulă susceptibilă a numeroase discuţii răspunde, la modul general, destul de bine nevoii de a exprima succint idealul educaţional. Fără a n mai raporta la coordonatele istorice, subliniem doar că evoluţiile şi realităţile epocii contemporane au propulsat vertiginos pe arena dezbaterilor filosofice şi pedagogice problema cerinţelor de satisfăcut prin prisma raporturilor dintre şcoală-viitor-om. Rezultatul dezbaterilor este prolix conţinut în foarte numeroase abordări, deseori contradictorii, reţinînd atenţia însă şi multe elemente de reacţie a şcolii:

Scanned with OKEN Scanner

atenţia cordată relaţiei ideal-finalităţi-obiective, promovarea educaţiei permanente, educatul ca subiect activ al propriei formări. În acest context încă destul de puţin structurat interdisciplinaritatea a ridicat noi probleme, unele poate încă mai mari decît posibilele soluţii propuse.

Vizînd dezvoltarea integrală prin "valorificarea tuturor posibilităţilor şi însuşirilor în procesul devenirii lumii şi autoformării sale prin specificitate şi individualitate", educaţia ar trebui nu doar să-l pregătească şi orienteze pe individ spre o viaţă "plină de sens" (Landshere) ci să-l conştientizeze asupra acestui lucru "asigurîndu-i asistenţa pedagogică, culturală şi morală necesară" (Grigoraş).

Acest sens organizat pe valori (triada bine-frumos-adevăr) se regăseşte didactic în educaţie pe plan fizic şi psihic, al conduitei şi conştiinţei. Este firesc deci ca, dacă tindem spre un astfel de ideal, ceea ce oferim în procesul formativ să fie adecvat; opiniile specialiştilor converg în a susţine că promovarea unui demers interisciplinar permite mai multe răspunsuri pozitive ale şcolii la această chemare;

- în condiţiile în care acceptăm că educatul trebuie să atingă (orientat, activ şi conştient) o serie de finalităţi cum ar fi "autonomia intelectuală, atitudinea democratică, respectul valorilor" (G. Văideanu) trebuie să se modifice ierarhia obiectivelor în favoarea lui a fi (a şti să fii şi să devii);

- continuînd desfăşurarea unui învăţămînt structurat pe discipline, obiectivele predominante vor fi cognitive, locul principal îl vor deţine cunoştinţele iar formarea atitudinilor sau chiar a capacităţilor intelectuale vor continua să rămînă un deziderat;

- o abordare interdisciplinară ar putea favoriza o depăşire a acestor probleme valorizînd mai bine unitatea cunoaşterii, unitatea cunoaştere-acţiune şi facilitînd accesul educatului la o serie de obiective care, în formula actuală se realizează greoi sau parţial, necoordonat, prin aportul independent al mai multor discipline sau categorii de activităţi.

Condiţia epistemologică a promovării interdisciplinarităţii în învăţămînt se concretizează în aceea că, recunoscînd concomitent unitatea fundamentală a ştiinţei şi specificitatea ştiinţelor (în speţă a disciplinelor) nu-şi propune să le anuleze ci doar să surmonteze "les disciplines-ilots" prin eliminarea "închirierilor", a graniţelor şi să pună mai bine în valoare (prin amplificare sistematică) conexiunile dintre ele.

Aşa cum argumentam anterior analiza procesului însuşi de evoluţie intraştiinţifică şi interştiinţifică impune o astfel de poziţie, între modul în care se predă ştiinţa şi modul în care ea se dezvoltă trebuind să existe similitudini, dacă nu chiar identitate.

Dacă în perspectiva idealului formulat, educaţia permanentă presupune trecerea de la învăţarea în scopuri finale ca principiu de la acceptat la învăţarea învăţării, interdisciplinaritatea ar putea fi una din

Scanned with OKEN Scanner

modalităţi, continuitatea şi coerenţa reclamate favorizînd o astfel de perspectivă. În raportul colocviului de la Paris, d'Hainaut specifică cele 3 tipuri de abordare a interdisciplinarităţii (epistemologică, pragmatică, socio-educativă) subliniind că grupul de studiu a accentuat asupra "contribuţiei interdisciplinarităţii la realizarea unei educaţii globale a persoanei într-o societate înţeleasă ca totalitate ca şi asupra componentei afective şi centrării pe o educaţie creativă".

În perspectiva unor finalităţi ca umanismul, spiritul critic, atitudinea prospectivă, interdisciplinaritatea permite o viziune de sinteză, transferul de metodologie şi concepte putînd fi, concomitent, mod de concepere şi cercetare a procesului, principiu de organizare a conţinuturilor, modalitate de realizare a învăţării.

Interdisciplinary Way: Action Attempts and Posible Correlations

(Resume)

Presenting the international and national gains in promoting interdisciplinary way to conceive and to organise learning process, the author tackle some new problems: how using inderdisciplinary approach for better answering to pupils psycho-pedagogical needs? what kind of relations can we establishe between educational ideal and interdisciplinarity? which are the most important "gates" for introducing interdisciplinarity? what about the formation of the educators in an interdisciplinary context?

Scanned with OKEN Scanner

"ROLURILE" ELEVULUI

Ce este societatea, dacă nu o interacţiune, o interferenţă de indivizi care au nevoie de un anumit set de precauţiuni pentru a nu se călca pe picioare ? A propos de picior ! Urmînd comentariul lui Michel Serres[1] asupra poveştii Cenuşăresei, unde prinţul caută să ia măsura pretendentelor, nu se poate spune că, atunci cînd i se ajustează unui tînăr pedagogia care-i convine cel mai mult,i se "ia, numai, măsura". El se va încadra doar în... măsura în care va fi recuperat într-o realitate convenabilă. Ne putem, însă, ajuta elevii să-şi afle măsura, să-şi găsească locul în sistemul nostru educativ ? Poate fi, oare, acesta, pe cît de atractiv, pe atît de riguros şi eficient ?

Într-o societate trebuie ca oamenii să-şi găsească spaţiul de joc fără să fie nevoiţi să şi-l croiască prin forţe proprii. Fiecăruia trebuie să i se rezerve un loc, un spaţiu de manevră, funcţii, un rol care - precum oricare rol - este mereu complementar altora.

Să luăm rolul profesorului: nu ar fi existat dacă nu ar fi fost elevi. La rîndul lor, aceştia nu ar fi putut pretinde un rol propriu în lipsa profesorului. În mod asemănător, spune Levi-Strauss, se defineşte şi se perpetuează

---

* Cunoscut specialiştilor români prin seria de conferinţe oferite la Iaşi şi Bucureşti în anul 1991, André de Peretti este unul dintre experţii cei mai autorizaţi în pedagogia contemporană. Fost director al departamentului de psiho-sociologia educaţiei la Institut National de Recherches Pédagogiques, expert consultant al UNESCO şi ONU, profesor asociat la diferite universităţi din lume, consilier a numeroşi miniştri ai educaţiei, autorul textului de faţă este posesorul unei biografii ştiinţifice exemplare. Dintre numeroasele sale lucrări amintim: *Recueil d'instruments et de processus d'evaluation formative*, INRP, 1980 - care a cunoscut deja 5 ediţii, *Du changement à l'inertie*, Dunod, 1981, *Pour une école plurielle*, Larousse, 1987, *Mini psychologie de l'administration*, Hommes et Perspectives, 1980, *Organiser des formations*, Hachette, 1991.

Textul pe care-l prezentăm în versiune românească a fost preluat, cu asentimentul autorului, din *L'eleve, acteur et partenaire*, publicat în *Education et Devenir*, nr.3, 1990.

[1] Michel Serres, *Les cinq sens*, Paris, Grasset, 1985, p. 65-67.

parentalismul, prin structuri elementare de roluri solidare (părinţi şi copii, înrudiri încrucişate sau nu, aliaţi şi indiferenţi, femei şi bărbaţi etc.). Sistemele de producţie şi de schimb, sau cele de putere şi de autoritate se edifică în mod egal pe baza unor reglementări ce repartizează indivizii în legături actoriale reciproce.

Evoluţia rolurilor în societate

Structura unei societăţi sau chiar a unui grup social minimal se defineşte - încă de la Weber şi Durkheim în Europa, apoi prin Merton şi Parsons şi, într-o etapă mai nouă, March şi Simon, în Statele Unite - prin diversificarea rolurilor atribuite într-o manieră precisă, printr-o "diviziune a muncii", sau prin constrîngeri psiho-sociologice, pentru a rezolva "inegalităţile de situaţie" ce ar putea destabiliza echilibrul relaţiilor. Cu cît societatea se modernizează, devenind mai complexă, cu atît numărul rolurilor creşte, potenţat de o complementaritate, la rîndul ei, complexă.

Astfel, fiecare individ - după cum nota Moreno -, se dovedeşte a fi nu numai vehiculul singular al unui unic rol, ci şi depozitar al unei structuri de rol care-i configurează personalitatea, într-o variantă modelată, etajată şi supusă unor norme de siguranţă. În general, toate realităţile social-umane coabitează stabil în măsura în care sînt protejate într-un anumit fel prin reţelele de roluri.

Un rol se manifestă în funcţie de o stare de expectativă, definită şi delimitată prin anumite comportamente specifice în măsura în care aşteptarea nu se rezumă la un mesaj oarecare. Dar este instituit printr-o marjă de libertate de decizie, ceea ce este echivalent cu a identifica o responsabilitate orientată.

Să ne imaginăm cazul unui individ care interpelează un agent de circulaţie asupra distanţei celei mai scurte, spre Avenue Mozart. Ne putem imagina, desigur, indignarea sa dacă poliţistul, în locul informaţiei dorite (aşteptare, rol), i-ar elogia genial mozartian, vorbindu-i despre operele sale, despre muzica barocă etc. Cînd, dimpotrivă, agentul de poliţie îşi "joacă rolul" (oferind informaţia) acesta conduce spre o realitate de aşteptare orientală şi confortantă.

Rolurile simplifică, precizează, inserează, atribuie o anumită încredere persoanei acomodate în rolul său precum şi celor protejaţi, la rîndul lor, de rolurile pe care le joacă sau, în mod complementar, de articularea reciprocă a tuturor acestor roluri în responsabilitate încrucişată. Lucru remarcat şi de M. Crozier şi Friedberg care afirmau că "autorul îşi conservă şansele în sistem".

Cu alte cuvinte, o ne-diferenţiere a rolurilor poate accelera riscurile de dezlegare conflictuală a unei colectivităţi, mai ales dacă este de

Scanned with OKEN Scanner

compoziţie eterogenă. Urmare a unei acţiuni sublimative a rolurilor, o identificare monotonă a unora şi a altora ameninţă indivizii şi îi împinge - cum a demonstrat René Girard - spre violenţă, urmînd unei concurenţe fără restricţii şi unor excluziuni brutale, consecitive "mitului identitar" care perverteşte sentimentul responsabilităţilor individuale.

Evoluţia rolurilor în lumea şcolară

Unde am ajuns însă, în lumea şcolară ? Am uitat construcţia şi atribuirea de roluri variate în organizarea claselor, în viaţa instituţiilor educative.

Totuşi, Théodore Zeldin, în cartea intitulată "Istoria pasiunilor Franceze", ne aminteşte că elevilor de altă dă li se atribuiau "misiuni de încredere", pentru a-şi dezvolta simţul responsabilităţii în viaţa campusului: erau bibliotecari, sacristieri, chestori, edili, tezaurieri, etc.

Trebuie spus că existau şi roluri în activitatea pedagogică însăşi. Elevii, după Zeldin, erau divizaţi în două tabere, conduşi de cîte un şef, cu adjuncţii săi: restul erau subdivizaţi în decurii, fiecare în mod judicios ierarhizată, elevilor corespunzîndu-le în celelalte decurii cîte un rival desemnat nominal. Prin urmare, o asemenea repartizare a rolurilor exista încă de la acea epocă. Ea supravieţuieşte în anumite ţări şi astăzi. Nu în Franţa, însă, unde nu mai există roluri, unde totul a dispărut.

Fără îndoială, au existat resurgenţe care au marcat forme pedagogice foarte active şi bogate. De exemplu, pedagogia lui Célestin Freinet, care a introdus o atît de importantă tehnologie cum este cea a imprimării. Graţie acesteia, el a putut stabili propoziţii de sarcină şi de roluri complementare: cîţiva elevi scriu lucrări libere, alţii compun, alţii imprimă, alţii difuzează... Astfel, elevii nu făceau cu toţii acelaşi lucru şi îşi repartizau sarcini şi roluri diferenţiate. Elevii puteau deci să lucreze unii pentru alţii şi nu numai într-o manieră egoistă. Există roluri numai în cazul în care sînt ingiobate într-o structură de reciprocitate.

În acelaşi timp s-au dezvoltat roluri de responsabilitate, instituite în centrele socio-educative, mai ales - în Franţa - prin acţiunea Occe (Office Central de la Cooperation à l'Ecole), roluri de distribuţie, de gestiune, de aprovizionare, sau activităţi de loisir, aşa cum le regăsim, dar în afara instituţiilor în mişcările de tineret.

Dacă se iau în consideraţie şi lucrările Poirier ("Învăţarea în echipă"), se constată rolurile în sînul unei clase împărţite în echipe. Într-o clasă de 36, el organizează 6 grupe de cîte 6 indivizi după un anumit interval de observaţie (2 luni) în cursul cărora el constată cum funcţionează elevii unii în raport cu ceilalţi, şi, bineînţeles în raport cu disciplina. Elevilor mai activi din punctul de vedere al disciplinei li se atribuie un rol de pilot, sau

Scanned with OKEN Scanner

de şef al echipei. Elevilor mai conciliaţi li se propun rol de secund sau de consilier. Alături de cei doi elevi plasează alţi doi aflaţi, în ierarhie, pe la mijloc şi doi situaţi în partea de jos.

Într-o clasă de 36 e posibil să soliciţi fiecărei grupe de 6 o anumită sarcină, identică sau diferită. Din timp în timp, trei dintre echipe pot fi puse în competiţie cu celelalte 3, pentru a juca dimensiuni multiple ale efortului lor din perspectiva - mereu - a articulării rolurilor. Este important să tratezi, periodic, în mod separat, cu şefii de echipă, cu secunzii sau cu ceilalţi şi să veghezi ca toate rolurile lor să rămînă organizate în manieră diferenţiată.

Să remarcăm că în Franţa ar fi oportun să găsim un cuvînt diferit de acela de şef, întrucît acesta nu oferă o realitate operatorie; l-am putea numi instructor, pe cel de-al doilea, moderator, ceilalţi observatori, experţi sau participanţi. Sau oricare altă variantă care nu demobilizează şi nu sugerează desconsiderare.

Riscul, în cazul tinerilor, este de auto descurajare, mai ales în timpul adolescenţei cînd incertitudinea asupra sinelui este maximală. În aceste momente de fragilitate nu trebuie încurajate mecanismele de apărare, de fugă, de autodepreciere. Dimpotrivă, sîntem interesaţi să-i punem în situaţie activă, operatorie.

Rolurile şcolare în secolul XIX

Ar trebui să ne amintim - pentru o mai bună situare - şi de rolurile care au existat înainte, în special în secolul 19, prea repede uitate în Europa. Este mai ales cazul întrajutorării elevilor. În privinţa aceasta noi conservăm încă, în Franţa, un model tipic, cel al şcolii cu clasă unică, în care există un singur profesor pentru un grup şcolar de vîrste diferite, sau, în agală măsură, modelul cu numai două sau trei clase.

Aceste forme practice de întrajutorare au urmat unui model numit de învăţămînt mutual, foarte popular în secolul 19, de inspiraţie engleză.

Se pare că această formă de învăţămînt a apărut în Franţa în timpul celor 100 de zile. Lazare Carnot profită de neatenţia împăratului pentru a-l face să semneze un decret prin care acest sistem educaţional este instituţionalizat. Practica aceasta va supravieţui pînă în 1881 cînd va fi interzisă de către Octave Gréard ca urmare a contestaţiilor, conflictelor, dar şi a tendinţelor monopliste în conceperea rolurilor. Singur profesorul primea dreptul de instruire şi ajutor.

Scanned with OKEN Scanner

Rolurile monopolizatoare

Sfîrşitul de secol 19 mărturiseşte despre un fenomen cu totul particular la nivel antropologic şi psiho-sociologic: rolurile, în loc să faciliteze exerciţiul unei funcţii într-un grup, devin monopolizatorii funcţiei asupra căreia trebuiau să se aplice[2].

În acea perioadă, consiliul de conducere al unei întreprinderi conducea fără să se consulte, absorbea totalitatea funcţiilor de decizie, de previziune şi de informaţie.

În mediile religioase, de asemenea, clerul absorbea complet informaţia şi activitatea pastorală. Laicii se găseau într-o situaţie de dependenţă, fără vreun rol adevărat. Exista, chiar, în nava bisericii, o grilă care separa laicii de catolici. Toate rolurile deveniseră monopoliste. Totul devenea piramidal, un mic număr de factori de decizie şi o mulţime de executanţi fără drept de cuvînt. Kafka a făcut o descriere admirabilă acestei lumi rigide, birocratizate, sub girul unei asemenea monopolizări crispate a rolurilor.

În această ambianţă, educatorii trebuiau să deţină şi rolul de instructori într-o manieră monopolistă. Din responsabili şi gestionari ai unei organizări a cunoaşterii şi a învăţării, ei au devenit purtătorii de cuvînt ai programelor oficiale, ocupînd toate funcţiile ce colaborează, într-o manieră monopolistă, la actul de învăţare şi ucenicie.

Evoluţia rolurilor după sfîrşitul secolului XIX

Situaţia este pe punctul de a se schimba, în cadrul societăţii, mai ales la nivelul întreprinderilor unde, din raţiuni de eficacitate, de adecvare reală, relaţiile cu mediul muncitoresc devin din ce în ce mai importante. Funcţiile devenind mai complexe, nu se mai punea problema asumării lor de o singură persoană, de unde şi nevoia unei împărţiri a responsabilităţilor.

Noţiunea de participare a devenit foarte puternică chiar în mediile politice. Asistăm, de cîtva timp, la evoluţii considerabile, în mediile religioase, de exemplu, prin mişcările profunde de ecumenism inspirate de Vatican. Această evoluţie tinde să elimine hiperpolarizarea existentă, încă de la sfîrşitul sec. 19 pînă, în secolul nostru, prin anii '70.

Un exemplu în acest sens îl constituie procesul de regionalizare într-o ţară atît de puternic centralizată cum este Franţa. Spiritul iacobin centralizator a fost obligat să ia în seamă, ca un fenomen de delegare a

---

[2] Cf. A. de Peretti, *Minipsychologie administrative*, Ed. "Le journal des psychologues", Marseille, 1990.

puterii, regionalizarea, contactul mai apropiat cu baza.

Acelaşi fenomen e perceptibil la nivelul lumii sindicale: baza decide, din ce în ce mai mult, grevele, mişcările etc. Oamenii se dovedesc a fi, din ce în ce mai mult, actori, şi nu simpli executanţi. Iar legile Aureux legitimează expresia personală a fiecărui actor în sînul organismelor sociale.

În plan educativ, notează Marcel Postic, "rolul educatorului este mai puţin cel al unui distribuitor de cunoştinţe, cît de animator al învăţării, în măsura în care această definiţie generală a rolului educatorului utilizează roluri complementare celor obţinute de elevi, mai ales în luarea deciziei asupra programării activităţilor şi a definirii modalităţilor pedagogice"[3], conform nivelului de vîrstă.

Este ceea ce am dori să examinăm mai atent.

Perspective pentru sistemul şcolar[4]

Incursiunea noastră debutează printr-o interogaţie: putem, oare, să ne menţinem la distanţă de o mişcare naţională şi mondială din ce în ce mai necesară, în măsura în care complexitatea socială crescîndă obligă o intervenţie din ce în ce mai responsabilă ? Mai ales că, aşa cum observa Warren Bonnis, "sîntem intraţi în era unei succesiuni accelerate de sisteme sociale temporare".

Dacă se reia perspectiva sistemică, se poate spune că, din moment ce densitatea interacţiunilor devine din ce în ce mai puternică, sau intensă şi fluctuantă, trebuie ca elementele să devină din ce în ce mai solide pentru a rezista tracţiunii, rupturilor sau presiunilor instabile a acestor interacţiuni. Dacă elementele nu sînt solide, atunci întregul sistem se dezintegrează, se întoarce spre el însuşi sub efectul suprimării acestor interacţiuni, a acestor influenţe reciproce care vin dinspre media.

Tinerii pe care îi formăm trebuie să aibă o consistenţă a personalităţii foarte serioasă pentru a rezista tuturor incitărilor provenind, în mod dezordonat, din toate părţile. Acest val de interacţiuni, de informaţii tinde

---

[3] Marcel Postic, *La relation éducative*, PUF, 4e éd., 1990, p. 113.

[4] Pentru alte contribuţii se poate consulta:

- *Organisation différenciée de l'enseignement et attribution de rôles multiples et complémentaires*, revue belge "Enjeux", Namur, 1987.
- *La pluralité des rôles*, "Animation et Education", revue de l'OCCE, Paris, 1988
- *Comment utiliser la diversification des rôles dans la classe comme facteur de réussite*, les "Cahiers pédagogiques", Paris, 1989.
- *Pédagogie différenciée et attribution de rôles multiples aux élèves*, "Education et Pédagogie", revue du CIEF, Sèvres, 1990.

Scanned with OKEN Scanner

spre standardizarea identitară a persoanelor (modă, blue-jeans, muzică, rock). Doar cei care sînt din ce în ce mai personalizaţi şi ancoraţi responsabilităţilor distinctive rezistă.

Toate acestea presupun roluri trăite, o experienţă de sine în cadrul rolurilor, încredere faţă de sine, în raport cu ceilalţi şi faţă de ceilalţi. Aceasta presupune, de asemenea, o creştere a semnificaţiei democratice care tinde să conserve bogăţia indivizilor, fecunditatea în interiorul grupurilor şi echilibrul mondial şi social la toate nivelurile.

Totul este interactiv: dacă ceva mişcă undeva, se resimte peste tot. Tendinţa generală de a induce indivizilor comportamente conformiste este extrem de primejdioasă, din contră, cu cît diferenţierea va fi mai mare, cu atît echilibrul se va generaliza.

Ce putem face în şcoli ?

S-ar putea crea roluri care oferă elevilor zone de sprijin, pentru a-i ajuta să progreseze, pentru a deveni competenţi atît în serviciul altora, cît şi în propriul lor avantaj. Este miza decisivă a sfîrşitului de secol pentru a îndeplini promisiunile de democratizare şi de a amortiza ameninţările de banalizare şi/sau de violenţă. Prin pluritatea rolurilor se urmăreşte, de fapt, obţinerea originalităţii persoanelor care devin din ce în ce mai multe persoane şi nu indivizi-numere într-un ansamblu. În complementaritatea lor se edifică solidarităţile prezentului şi viitorului.

Din cercetările întreprinse cu numeroşi colegi rezultă că în şcoli pot fi atribuite elevilor multiple variante de roluri. Acestea pot fi:

a) roluri de instruire propriu-zisă, care sînt roluri lingvistice, în matematică, fizică, etc. în toate disciplinele şcolare, ori,

b) roluri de animatori ai vieţii şcolare, care pot asigura funcţii operatorii, sarcini de încadrare şi ajutor, sau misiuni de legătură şi de reprezentare, precum rolul de elev-delegat, apărut (în Franţa) în 1969.

Inventarul rolurilor potenţiale

Înainte de a detalia inventarul rolurilor în mod potenţial atribuibile, să notăm că obiectivul nostru este să dezorganizăm, printr-o profesiune strivitoare, funcţii dezirabile, ci să deschidem educatorilor şi personalului educativ sau director spaţii suficient de largi, posibilităţi de roluri, înainte de a favoriza alegeri ingenioase, modeste, în orice caz variate şi, prin urmare, uşor de reînnoit. Contează să punem în practică nu o cantitate excesivă de roluri, cît o gamă de roluri alese cu discernămînt şi oportunitate. Şi aceste roluri ar putea, după caz sau necesităţi, să fie repartizate între elevi, sub o formă temporară sau chiar permanentă, sau,

Scanned with OKEN Scanner

din nou, prin permutare circulară. Atribuirea lor s-ar putea efectua prin tragere la sorţi, prin voluntariat, sau prin alegeri, considerînd competenţele sau compensaţiile, prin delegare spontană sau meditată-actualizată de profesor sau învăţător.

Elevii pot deveni instructori pentru o porţiune de curs, într-o parte a clasei, împreună cu colegii lor (principiul clasei unice şi a învăţămîntului mutual). Ei pot monotoriza un exerciţiu (aşa cum procedează Poirier), pot fi piloţi ai unui studiu în echipă cînd este vorba de o cercetare particulară.

Elevii pot, la fel de bine, furniza exemple (în filosofie, să spunem). Urmînd sfaturile lui Montaigne, elevii noştri ar trebui iniţiaţi în filozofie încă de la vîrsta de 5 sau 6 ani ! Se crede, de obicei, că această vîrstă ar fi improprie reflectării, dar este, totuşi, nevoie şi de exerciţii de abstractizare. Există, de altfel, în Franţa, o pedagogie nouă, iniţiată de Britt Mari Barth, care se ocupă de "învăţarea abstractizării" prin definirea unui concept şi adăugarea exemplelor care îi corespund, sau prin atributele negative necesare pentru a se referi la acel concept. Această pedagogie este mai profitabilă copiilor de 8, 10, 15 ani, între clasa I şi colegiu.

S-ar putea, de asemenea, utiliza elevii în calitate de lectori de texte, recitatori de poeme sau de teoreme; pot fi determinaţi să scrie soluţiile pe tablă, să verifice lucrări practice şi exerciţii, să demonstreze experimental în ştiinţele naturale, să redacteze sisteme de manipulare în lucrările practice sau să conducă, tehnic, lucrări experimentale.

Se pot, pe de altă parte, solicita elevilor activităţi de animatori, cînd se întrebuinţează cîntece pentru a se învăţa o limbă străină, locul profeorului poate fi suplinit de elevul devenit şef de cor. Acestea sînt elemente pedagogice încă valabile, pe care le putem găsi, încă, în unele ţări africane, dar şi în şcolile rabinice sau coranice, unde slabisirea este o practică frecventă. Beneînţeles nu poate fi vorba de generalizare în orice condiţii, dar anumite practici pedagogice considerate învechite pot fi actualizate de o manieră profitabilă. Toate tehnicile sînt interesante, problema fiind, doar, de a le folosi în mod variat.

O altă perioadă de posibilitate de animaţie o reprezintă sintema. O recomandăm pentru conduitele de reuniune sau de grup. Este vorba de a-i sugestiona pe tineri să recunoască urmările, rezultatul unei activităţi: acesta ar fi rolul sintetizatorului.

Ar fi util să se instituie roluri de antrenori şi purtători de cuvînt care prezintă realizările sub-grupurilor. Ei ar putea fi chestionatori, consilieri ai colegilor, observatori ai grupurilor, desenatori sau graficieni. În această privinţă trebuie spus că există, în clase, elevi cu vădite preocupări de desenatori. În mod normal ei sînt marginalizaţi, numai că această activitate poate fi reorientată convenabil; tot timpul se întîmplă ceva care poate fi reprezentat prin ficţiuni figurativ-narative, iar acest rol poate

Scanned with OKEN Scanner

converti pasiunea elevului. Ei trebuie numai determinaţi să lucreze nu doar împotrivă, dar şi cu şi pentru alţii, şi în loc de a avea o atitudine egoistă, izolată, izolaţionistă şi marginalizată, pasiunea, talentul pot fi înrolate unei atitudini de comunicare cu ceilalţi.

De asemenea, responsabilitatea explicită a agenţilor de creaţie poate fi considerată, în diferite intervaluri de timp, fie că este vorba de o lună, un semestru, sau chiar de un an. Trebuie însă insistat asupra echilibrului tuturor acestor roluri, pentru a exista o cît mai mare varietate posibilă.

S-ar putea, totodată, distinge "operatori", "solişti", "analizatori de sarcină", "facilitatori", sînt necesari şi "evaluatori", "selectori de dificultăţi", "advocatus diaboli" etc.

Rolul de documentarist în anumite discipline este foarte important pentru elevi. Acest rol ar putea fi încredinţat unuia singur sau unui subgrup de elevi, ceea ce e valabil pentru toate celelalte roluri. S-ar putea, aceasta, efectua în legătură cu CDI-ul. Multiple roluri de legătură pot fi instituite: "corespondenţi ai CIO", "agenţi de comunicare" cu municipalităţile, "delegaţi cu activităţile sportive", "membrii unui comitet de primire", "asistenţi la infirmerie", delegaţi pentru relaţiile profesorilor cu corespondenţii lor elevi, agenţi de legătură cu consilierii (guvernamentali) pentru educaţie, responsabili pentru caietele clasei etc.

S-ar putea repartiza elevilor şi rolul de agent de legătură cu familiile, în cadre prestabilite şi clar definite.

Am putea avea elevi înregistratori. Cînd profesorul recurge la un limbaj gestic într-un grup mare (braţe ridicate sau încrucişate vis-avis de o întrebare), este necesar un asemenea înregistrator pentru a face o reprezentare precisă asupra ceea ce se petrece în grup.

Revenind la "rolurile de instruire", s-ar putea găsi specialişti în lingvistică un responsabil de lexic, un altul cu regulile gramaticale, în fine alţii însărcinaţi cu modul de pronunţare, scriere şi ortografiere.

Toate acestea contribuie la crearea în elev a sentimentului că serveşte atît altora cît şi sieşi, că devine un mic expert pentru întreaga clasă în chestiuni specifice, că ştie anumite lucruri, că nu este un elev neutru, legat în mijlocul unei ambianţe neutre.

Pentru a se ocupa de multiplicitatea rolurilor, clasice sau noi, formale sau informale, dar toate explicite din punctul de vedere al responsabilităţii, trebuie să arăţi îndrăzneală. Aşa cum spunea Paul Claudel, "Îndrăzneşte şi vei reuşi". Iată adevărata frază a educaţiei, pe urma rolului complex al educatorului, conjugat multiplicităţii rolurilor elevilor.

Un context elaborat la College de France observa că întreaga lume tinde spre propria excelenţă, întrucît există excelenţe şi nu una singură. Trebuie, prin urmare, susţinuţi elevii, ajutaţi timizii, confortaţi ezitanţii şi păstraţi, cu toţii, într-o stare de disponibilitate.

Scanned with OKEN Scanner

Scopul nostru, responsabilitatea tinerilor

Ne îndreptăm, (şi legea orientării o subliniază în mod remarcabil) către o pedagogie care pune în valoare dorinţa de responsabilizare a tinerilor, care încearcă să-i ajute pentru ca învăţarea să devină susţinută, iar nu inertă sau sancţionată. Adevărata sancţiune este deschiderea fiecăruia, inserarea în realitatea şcolară. Elevii noştri au de jucat roluri din ce în ce mai complexe, nu se mai aşteaptă de la ei să fie doar agenţi inactivi sau pasivi în viaţa profesională care aşteaptă, ci creatori, persoane responsabile. În fiecare rol modern există un potenţial de catastrofă, spune colegul meu Ardoino. Trăim într-un mediu social creat din extraordinare facilităţi, dar şi din riscuri imense. O lume din ce în ce mai barocă, fremătătoare, bizară. O lume a cărei vitalitate formează semnul epocii noastre, deopotrivă cu primejdiile pe care le presupune. Să fim, atunci, noi înşine baroci, să organizăm, deci, lucrurile de o asemenea manieră, încît din toate acestea să se desprindă un stil care încearcă să restabilească o măsură a fermentării, să echilibreze rolurile, să reglementeze bogăţia de interacţiuni a societăţii.

Traducere: Radu Neculau

Scanned with OKEN Scanner

PSIHOPEDAGOGIA INDIVIDULUI DOTAT INTELECTUAL, ÎN CĂUTAREA DEFINIŢIEI OBIECTULUI SĂU DE STUDIU

"Stadiul actual de cunoaştere a intelectului copilului este comparabil cu o hartă din secolul XV - un amalgam de adevăr şi eroare. Au rămas de explorat zone vaste. Sînt risipiri de insule puternic dependente de continente necunoscute".

Arnold Gesell[1]

Identificarea copiilor şi tinerilor dotaţi şi proiectarea şanselor educaţionale "sincrone"[2] cu ritmul lor natural de dezvoltare presupun cu necesitate definirea conceptului de "individ dotat", explicarea cauzelor fenomenului dotării superioare şi precizarea formelor lui de manifestare.

Asupra acestor aspecte fundamentale pentru practica educaţională, literatura domeniului oferă o imagine neclară, menţinînd, după aprox.70 de ani de cercetare ştiinţifică, statutul epistemologic al psihopedagogiei indivizilor dotaţi, în planul virtualităţii şi al dezirabilităţii. Precaritatea acestei situaţii poate fi parţial justificată prin existenţa următoarelor limite ale domeniului psihopedagogic în general:

1) Originea capacităţii intelectuale continuă să rămînă neelucidată. Există un larg consens asupra teoriei în conformitate cu care performanţele intelectuale sînt generate de acţiunea combinată a factorilor ereditari,

---

* Carmen Creţu, *lector la Catedra de Pedagogie*, Universitatea "Al.I.Cuza" din Iaşi.

[1] Citat preluat din "Identification of gifted achieving and underachieving children", M. Ben-Michael, Centrum voor Begaafdheidsonderzoek, Nijmegen, 1991.

[2] Termen folosit în corelaţie cu noţiunea de "desincronie", teoretizată de psihologul francez Ch. Terrassier, la Congresul Consiliului Mondial pentru copiii dotaţi şi talentaţi, 1977 - San Francisco. Desincronia desemnează decalajul dintre dezvoltarea naturală a copilului dotat şi ritmul de dezvoltare oferit de educaţie.

Scanned with OKEN Scanner

de mediu şi de educaţie, dar nu s-a studiat riguros contribuţia fiecăruia dintre ei.

2) Natura intelectului superior dotat este încă o necunoscută. A rămas deschisă, şi acum, problema dacă dotarea superioară presupune o aptitudine generală, dacă această aptitudine coexistă şi în ce măsură interferează cu alte aptitudini speciale.[3]

De asemenea, deşi acreditat, aportul celorlalte componente ale personalităţii la performanţa intelectuală nu este suficient clarificat.

3) *Dificultatea stabilirii unei norme* şi a măsurii abaterilor faţă de ea.

Noţiunile "dotat" şi "superior dotat" au, prin ele însele, un caracter comparativ, presupunînd raportarea la o medie. Metodologia determinării acestei medii nu este încă validată ştiinţific şi variază pe naţiuni şi subregiuni, în special în privinţa ponderii parametrilor ontogenetici consideraţi şi a instrumentelor de evaluare.

Aceste insuficienţe teoretice au incidenţă şi asupra terminologiei prin care se desemnează cazuistic populaţia dotată. Limba română oferă în acest sens un exemplu elocvent, prin multitudinea termenilor care, deşi au sensuri distincte, sînt folosiţi ca sinonimi, nu numai în vorbirea curentă ci şi în literatura psihopedagogică, începînd cu lucrările din 1929 ale lui L. Rusu[4] şi Ştefănescu Goangă[5] şi pînă în prezent. Astfel, cuvintele "bun la învăţătură", talentat, "capabil de performanţe", sau "dotat", "superior dotat", "supradotat", sau "precoce", "excepţional", "supranormal", "copil minune" semnifică de multe ori aceeaşi categorie de indivizi, fără a se opera diferenţele de nivel şi tip ale aptitudinilor la care se face referire.

În ceea ce ne priveşte, pledăm pentru utilizarea conceptului de "individ cu înaltă aptitudine" cu sensul de "desemnare standard" a indivizilor cu abilităţi generale sau specifice superioare unei medii ipotetice, respectiv indivizilor "normali". De altfel, sensul acestui termen se apropie cel mai mult de cel al termenilor celor mai vehiculaţi în literatura internaţională de specialitate.

Termenul *"gifted"* (în trad. literală, "dăruit"), lansat de G. M. Whipple (M. Monroe, 1920 - Cyclopedia of Education), are meritul de a fi unificat terminologia engleză, destul de diversificată şi ea în trecut.

Corespondentul în limba franceză este termenul *"doué"* (în trad. literală, "dotat de natură"). Se foloseşte şi termenul "surdoué", cu înţelesul

---

[3] Aceasta a fost concluzia majoră a dezbaterilor Sesiunii din 1989 a "International Society for Intelligence Education" (ISIE), dedicată memoriei lui J. P. Guilford.

[4] L. Rusu, *Selecţia copiilor dotaţi*, Cartea Românească, Cluj, 1929.

[5] F. Ştefănescu Goangă, *Selecţiunea capacităţilor şi orientarea profesională*, Cartea Românească, Cluj, 1929.

Scanned with OKEN Scanner

de "mai capabil sau mai talentat decît alţii". Această accepţiune este mai nuanţată, implicînd posibilitatea ca şi ceilalţi indivizi să aibă abilităţi şi talente, mai puţin evidente, dar care pot fi valorificate social-util.

Termenii gifted şi doué au conotaţii asemănătoare în dicţionarele de specialitate ale lui Webster şi respectiv, De Landsheere, caracterizînd "un individ cu orice abilitate sau capacitate naturală superioară mediei".

Eforturile de a identifica, în cadrul limbilor naţionale, termenii cu o arie semantică cît mai apropiată, demonstrează, într-un plan mai profund decît cel al exigenţelor de comunicare interlingvistică fidelă, tendinţa spre conferirea unui *sens transcultural* fenomenului dotării superioare. Acest sens relevă unitatea de expresie performantă a naturii umane.

Considerăm că orice demers teoretic sau practic, oricît de particularizat, asupra dotării superioare, trebuie să decurgă dintr-o accepţiune transculturală şi că o viitoare definiţie general operantă poate fi elaborată numai interdisciplinar şi cu aportul atît al ştiinţei, cît şi al filosofiei culturii, axiologiei, religiei şi altor forme spirituale de lărgire a orizontului cunoaşterii.

Evoluţia procesului de delimitare conceptuală

Existenţa indivizilor umani dotaţi şi superior dotaţi fiind milenară şi reflecţiile asupra fenomenului dotării superioare o istorie îndelungată, consemnată însă, numai pe reigstrele popular-empiric, mitologic, mistic, religios şi filosofic. Abia din a doua jumătate a sec.i sînt semnalate primele investigaţii ştiinţifice. În 1869, Sir Fr. Galton publica "Hereditary Genius", considerată astăzi, prima lucrare ştiinţifică a domeniului.

În tentativa de clasificare a definiţiilor date individului dotat în prima jumătate a sec. XX, cercetaţorii americani Merle S. Sumption şi Evelyn M. Luecking[6] disting următoarele patru categorii:

1) *Definiţia obiectivă* care este elaborată prin referire la scorul obţinut la un test de inteligenţă sau test standardizat de performanţă. În general, se consideră că un scor de peste 130 indică dezvoltarea superioară a inteligenţei. Lewis Terman, personalitate proeminentă a domeniului, a adoptat scorul de 140 QI la testul Stanford-Binet, drept limita convenţională între copiii normali şi cei dotaţi şi cel de 135 QI la "Terman Group Intelligence Test" pentru adolescenţi.[7]

---

[6] M. R. Sumption şi E. M. Luecking, 1960, *Education of the Gifted*, The Ronald Press Company, New York, p. 3-29.

[7] L. M. Terman, 1925, *Mental and Psysical Traits of a Thousand Gifted Children*, vol.I, Genetic Studies of Genius, Standford Univ.Press.

Scanned with OKEN Scanner

2) *Definiţia descriptivă* care include (pe lîngă referiri la intligenţă) caracteristici ale altor procese cognitive superioare şi ale unor laturi ale personalităţii.

3) *Definiţia comparativă* care consideră indicativă, pentru dotare, ordinea clasificării indivizilor într-un grup anume, după administrarea probelor de nivel.

4) *Combinaţii între tipurile de definiţie* enumerat mai sus.

Considerînd şi literatura ultimilor 40 de ani, adăugăm la această clasificare o nouă categorie:

5) *Definiţia interactivă* care prezintă fenomenul dotării superioare ca rezultanta acţiunii corelate a unui complex de factori interni şi externi, situaţi în contexte dinamice.

În continuare, propunem o etapizare a procesului de delimitare a conceptului de dotare superioară, prin corelarea categoriilor de definiţii sus enumerate cu intervalul de timp asupra căruia au avut un impact semnificativ, concretizat prin susţinerea unor teorii şi practici educaţionale.

a) Etapa definirii şi identificării indivizilor dotaţi pe baza QI.

b) Etapa considerării scorurilor la probele de creativitate.

c) Etapa multiplicării dimensiunilor conceptului "dotare superioară".

d) Etapa actuală, marcată de tendinţa introducerii în definiţie a explicaţiei naturii şi genezei dotării superioare.

a) Primele definiţii bazate pe probe obiective s-au centrat pe QI. detectat prin testele Stanford-Binet, Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC), California Test of Mental Maturity (CTMM), Otis Quic-Scoring Test. Pe această cale s-au operat principalele diferenţieri conceptuale dintre "dotat", "superior dotat" şi "supradotat".

Termenul "dotat" se referă la indivizii care obţin scoruri peste medie. QI. au abilităţi potenţiale care permit completarea studiilor, iar ca adulţi, vor avea capacitatea de a-şi asuma roluri importante în societate.

Termenul "superior dotat" se aplică cu referire la fracţiune de mijloc a grupului de indivizi dotaţi, după QI obţinut, care probează potenţialitatea unor contribuţii de înalt nivel pentru bunăstarea generaţiei lor.

Termenul "supradotat" este folosit pentru a desemna indivizii din fracţiunea de vîrf a grupului "dotaţi", după QI obţinut, care au abilităţi reale sau potenţiale excepţionale şi care pot aduce contribuţii originale şi semnificative la bunăstarea propriei generaţii şi a generaţiilor viitoare.

Scanned with OKEN Scanner

Frecvenţa probabilă pentru nivelele înalte de inteligenţă:

Categoria	Abaterea standard	QI	Frecvenţa probabilă în populaţia şcolară
Dotaţi	1 - 1,5 şi peste	116 - 124 şi peste	1 din 10 - 15
Superior dotaţi	2 - 2,5 şi peste	132 - 140 şi peste	1 din 40 - 160
Supradotaţi	4,5 - 5 şi peste	172 - 180 şi peste	1 din 10.000 - 100.000

* Tabelul şi definiţiile sînt reproduse după James M. Dunlap, "The Education of Children with Mental Ability", 1975.

Investigaţiile întreprinse încă de la începutul secolului şi pînă în prezent, cu scopul de a identifica copiii cu inteligenţă superioară au evidenţiat, de multe ori, o frecvenţă mai mare decît indică acest tabel. Insuficienţa testelor de inteligenţă a fost semnalată, printre primii, de Terman (1947)[8] şi Torrance (1959).

b) În anii '50 a început controversa asupra testelor de inteligenţă. Paralel, s-au multiplicat "semnele" de dotare superioară acceptate de experţi (Newland, 1955, a identificat 51 de termeni care desemnau trăsături ale dotării superioare). Definiţiile au devenit mult mai liberale după evidenţierea limitelor testelor de inteligenţă, chiar şi în opera unor autori importanţi, cunoscuţi ca partizani ai acestei probe obiective (v. Leta s. Hollingworth[9]).

---

[8] Printre rzultatele importante ale cercetărilor coordonate de Terman şi continuate de colaboratori după 1956, figura necesitatea extensiunii sferei de cuprindere a definiţiei noţiunii de individ dotat. Contrar opiniilor comunităţii ştiinţifice contemporane lui, Terman a avansat ipoteza că individul cu înalte abilităţi mentale este deasemenea superior colegilor de vîrstă, în privinţa stării sănătăţii generale fizică şi mentală, adaptării la schimbare, nivelului de inteligenţă la maturitate, status-ului ocupaţional, veniturilor materiale, publicaţiilor, invenţiilor etc. şi chiar a "stării de mulţumire" pe care o trăieşte. Cercetări britanice ulterioare, au confirmat această ipoteză (Pringle 1970, Hitchfield 1973, Freeman 1979).

[9] Leta S. Hollinghworth, în M. C. Pritchard, 1951, *The Contribution of Leta S. Hollingworth to the study of gifted children*, p. 49.

Scanned with OKEN Scanner

O contribuţie decisivă pentru includerea creativităţii în definirea conceptului, au avut-o cercetările desfăşurate de Getzels şi Jackson Guilford, Torrance şi Taylor. Studiile lor au demonstrat că inteligenţa nu poate fi considerată ca sinonimă cu creativitatea intelectuală şi cu atît mai mult cu creativitatea în general.

Observîndu-se variaţia coeficientului de corelaţie a testului de inteligenţă CTMM şi a diverselor teste din bateria de creativitate (variaţie între - 0,04 şi 0,70) s-a avansat ipoteza ca peste un anumit prag, de ex. QI-120, creşterea nivelului de inteligenţă este nerelevantă pentru performanţa în creativitate. De la un anumit nivel în sus, în creaţie, mai importanţi decît inteligenţa, sînt factorii ambientali, motivaţionali, stilistici. S-a încercat, chiar, stabilirea unor praguri minime specifice activităţii ştiinţifice (QI-115, sau 125) şi activităţii artistice (QI-100, sau 115). Această ipoteză are mulţi susţinători, deşi nu a fost confirmată în totalitate de cercetările ulterioare.

În viziunea lui I.A. Taylor (1975)[10], cercetarea creativităţii s-a focalizat asupra următoarelor şapte arii: personalitatea creativă/ formularea de probleme creative./ creativitatea ca proces./ creativitatea ca produs./ climatul creativ/ relaţia creativitate-sănătate mentală./ relaţia creativitate-inteligenţă. După cofirmarea ipotezei educabilităţii creativităţii în fiecare din ariile de mai sus (Parnes şi Harding, 1962 şi alţii). Taylor a conceput un program de dezvoltare a acestei capacităţi, centrat pe: transpunerea ideilor proprii în împrejurări de viaţă reale, formularea de probleme de bază sau generative, formularea de antinomii şi analogii, expunerea la stimulare senzorială. Aplicarea, fie şi parţială, a acestui program a condus la delimitarea categoriei de elevi superiori prin creativitate.

Lucrările lui C. W. Taylor şi R. L. Ellison (1975)[11] şi E. Landau (1980)[12] au arătat că talentul este un fenomen multidimensional, ireductibil la inteligenţă generală, care cuprinde abilităţi de creativitate academică, creativitate în planificare, comunicare, luarea deciziilor şi ca atare au propus abordarea complexă a procesului de cultivare a talentelor. Este menţionabilă contribuţia cercetării româneşti în domeniul creativităţii şcolare (desfăşurată pe lîngă Universitatea din Cluj, Iaşi şi Bucureşti) finalizată cu elaborarea unor profiluri psihologice ale elevului creativ şi cu

---

[10] I. A. Taylor, 1975, *A Retrospective View of Creativity Investigation*, în Perspectives in Creativity, Aldine, Chicago, p. 1-36.

[11] C. W. Taylor şi R. L. Ellison, 1975, *Moving towards working models in creativity: Utah creativity experience and insighs* în Perspectives in Creativity, Adeline, Chicago, p. 191-233.

[12] E. Landau, 1979, *Psihologia creativităţii*, Editura Didactică şi Pedagogică.

Scanned with OKEN Scanner

propunerea unor metode de stimulare a potenţialului de creativitate.

Numeroase ţări au introdus creativitatea ca indicator în metodologia de identificare a elevilor dotaţi. Totuşi, sînt încă multe sisteme de învăţămînt, chiar şi în ţările avansate, care tolerează şi acum campanii de identificare axate în exclusivitate pe criteriile de inteligenţă generală şi aptitudine academică.

c) Alte noi dimensiuni ale conceptului s-au consacrat în 1972. Momentul a fost remarcat de raportul prezentat de Sidney Marland Jr. şi elaborat de un grup de experţi de la Office of Education - SUA. Definiţia propusă atunci a constituit obiectul Legii învăţămîntului pentru elevii dotaţi din SUA, promulgată în acelaşi an şi este astăzi cea mai uzitată definiţie din literatura internaţională a domeniului.

"Copiii dotaţi şi talentaţi sînt cei identificaţi de persoane calificate, ca fiind capabili de înaltă performanţă, în virtutea abilităţilor superioare pe care le posedă. Aceşti copii au nevoie de programe educative diferenţiate şi/sau de servicii în plus faţă de cele oferite prin şcolile obişnuite, în vederea realizării contribuţiei lor faţă de sine şi societate. Copiii capabili de performanţe, pot avea rezultate reale sau numai potenţiale, în oricare dintre următoarele arii, izolate sau în combinaţie.

1. abilitate intelectuală generală.
2. aptitudine academică specifică.
3. abilitate în leadership.
4. talent pentru arte vizuale şi scenice.
5. gîndire productivă sau creativă.
6. abilitate psihomotorie.

Este o definiţie pragmatică, cu virtuţi unificatoare asupra punctelor de vedere ale specialiştilor, şi cu largi posibilităţi de operaţionalizare în cîmpul practicii educative. Din păcate, nu poate oferi un reazăm solid construcţiilor teoretice, întrucît este frustrată de principala cerinţă a clarificării conceptuale: explicaţia genezei şi naturii fenomenului.

d) Literatura domeniului s-a îmbogăţit substanţial în ultimii ani prin elaborarea unor modele teoretice antrenate pe linia depăşirii insuficienţei definiţiei Marland. O posibilă clasificare a acestor modele poate fi concepută după criteriul dimensiunilor dotării superioare, cu cea mai mare preponderenţă în structura modelului:

A. Modelele cognitive (Sternberg şi Davidson-1987, Jackson şi Butterfield-1987, Borkowski şi Peck-1987, Mason şi Webb-1991).

B. Modelele axate pe performanţele realizate (Gagné şi Dick-1983, Renzulli-1987, Feldhusen-1987, Mönks-1989, Witruk-1991, Kelly-1991).

C. Modelele socio-culturale şi psiho-sociale (Tannenbaum-1987, Mönks-1989, E. Landau-1991, S. Richert-1991).

Prezentăm în sinteză, cîteva dintre cele mai apreciate modele

Scanned with OKEN Scanner

enumerate mai sus.

Modelul "tri-inelar" al lui Renzulli

Profesorul american J. S. Renzulli a publicat în 1978, un model original, care a făcut vogă în literatura domeniului: "Three-ring conception of giftedness"[13]. Invocînd rezultatele unei cercetări empirice extensive, coordonată personal, autorul consideră că dotarea superioară constă în interacţiunea a "trei categorii de trăsături umane" şi anume, a/ abilitatea generală superioară mediei, b/ înalt nivel al angajării în sarcină, c/ nivele înalte de creativitate. Copiii dotaţi şi talentaţi posedă sau sînt capabili să dezvolte acest compozit de trăsături şi să le aplice în orice sferă potenţial utilă a performanţelor umane. Nici una dintre cele trei categorii nu este importantă în sine, pentru generarea excepţionalului. Fiecare este indispensabilă în "ceea ce face pe un individ să fie superior dotat" (Anexa I-fig.1). Încercarea autorului de a clarifica conceptul în avantajul practicii educative eşuează în faţa dificultăţii demersului de operaţionalizare şi măsurare a categoriilor de trăsături propuse. Pentru identificarea lor, autorul recomandă totuşi o serie de procedee, apreciate astăzi ca fiind "de vîrfor", ca: scorurile de performanţă în situaţii reale de viaţă, "rapoartele anecdotice", nominalizările făcute de cunoscuţi, autoaprecierea, etc. Acest model a servit la dezvoltarea şi corecţia teoriilor anterioare şi oferă punctul de plecare sau de referinţă pentru majoritatea contribuţiilor actuale asupra explicării fenomenului performant.

Modelul triadic al dotării superioare în adolescenţă

Paradigma propusă de prof. F. Mönks, vicepreşedintele Consiliului mondial pentru indivizii dotaţi şi de dr. H. vanBoxtel, ambii de la Univ.Catolică din Nijmegen-Olanda, reprezintă o extensiune a modelului tri-inelar al lui Renzulli, prin plasarea acestuia din urmă în context social şi prin conferirea dimensiunii dinamice, conform cu dezvoltarea ontogenetică (Anexa II - fig.2). Elaborarea modelului este legată de o cercetare asupra unui eşantion de adolescenţi superior dotaţi[14]. Dezvoltarea în adolescenţă este interpretată holist, ca fiind determinată de o reţea dinamică de situaţii biologice, sociale, istorice şi culturale, în care orice modificare intervenită asupra unei componente are efecte în lanţ asupra tuturor celorlalte şi la toate nivelele. Această viziune este transpusă în paradigma adolescenţei ca etapă de tranziţie (Anexa III - fig.3). Aplicînd

---

[13] J. S. Renzulli, 1987, *What makes giftedness? Re-examining a definition*, Phi Delta Kappan, p. 60.

[14] F. J. Mönks şi T. J. Ferguson, 1983, *Gifted adolescents: An analysis of their psychosocial development*, Journal of Youth and Adolescence, 12, p. 1-18.

Scanned with OKEN Scanner

"teoria ecologiei sociale" la adoloescenţă, autorii indică trei zone semnificative: familia, şcoala şi grupul de prieteni. În cadrul lor sînt identificate cele mai importante variabile care generează strategii cognitive performante şi care intră în repertoriul comportamental al adolescenţilor din următoarele arii: istoria preadolescenţei, relaţiile cu prietenii, relaţiile cu familia, contextul socio-cultural. Factorii identificaţi sînt interpretaţi apoi, în cîmpul educaţional, sugerîndu-se modalităţi ale activării lor în sensuri benefice.

Ambele modele subliniază necesitatea elaborării unor definiţii cu arie de cuprindere mai largă şi care să ofere criterii de validare pertinente pentru categoria "dotaţi". La actualul nivel de dezvoltare ştiinţifică a domeniului, această extindere s-a făcut, inevitabil, cu preţul acceptării unor procedee relativ subiective de identificare. A fost însă un preţ asumabil, întrucît astfel s-a deschis calea următoarelor proiecte de cercetare către descoperirea unor aspecte mai adînci, de embriologie a succesului.

O astfel de realizare are ca autoare pe Erika Landau[15], directoarea Institutului pentru promovarea tinerilor dotaţi, Tel Aviv. Noul model propus în 1991, are ca bază empirică, investigaţii de peste 15 ani asupra creativităţii în leadership. *Modelul dinamic şi inter-activ* defineşte dotarea superioară ca "sistem al influenţelor corelative dintre lumea internă a copilului şi mediul său înconjurător". Mediul poate provoca şi potenţa inteligenţa, creativitatea şi talentele. Interacţiunea dintre eul copilului dotat şi stimulii exteriori generează "curajul de a-şi încerca şansele" şi motivaţia de a se implica, persevera şi achiziţiona (Anexa IV - fig.4). Părinţii şi profesorii pot influenţa copilul prin asigurarea climatului de libertate şi securitate, pînă în momentul în care acesta "se va simţi suficient de puternic încît să admită că poate fi dotat". Educatorul trebuie să-l stimuleze intelectual pentru a-i cultiva, în primul rînd, "dorinţa de a fi dotat". Stimularea emoţională fără stimulare cognitivă generează frustrarea intelectuală şi invers, frustrarea emoţională. În ambele cazuri, copilul dotat nu-şi va actualiza potenţialul. Numai interacţiunea dintre abilităţile superioare şi un mediu de stimulare concomitent emoţională şi intelectuală conduce la realizarea performanţelor.

La ultima Conferinţă Mondială, organizată de Consiliul internaţional pentru copiii dotaţi şi talentaţi[16], în 1991, la Haga, s-a reafirmat tendinţa de cercetare a genezei şi mecanismelor procesuale ale fenomenului dotării superioare. O interesantă ilustrare a acestei consideraţii este oferită de

---

[15] Erika Landau, 1991, *The Courage To Be Gifted*, New York.

[16] *World Council for Gifted and Talented Children*, a fost fondat în 1975.

Scanned with OKEN Scanner

modelul transcultural propus de dr. E. S. Richert-SUA, *Maximum Human Potential* care pledează pentru investigarea "maximului estetic, emoţional şi spiritual al individului" operaţionalizat pe baza taxonomiilor cognitive, afective, de conduită etică şi spirituală, elaborate din perspectiva psihologiei şi a antropologiei filosofice.

Principalele contribuţii aduse de aceste modele la teoria şi practica domeniului pot fi sistematizate în următoarele idei:

- Fiecare trăsătură sau set de trăsături ale individului dotat reprezintă un construct psihologic care, pentru a fi măsurat, trebuie mai întîi operaţionalizat.

- Măsurarea nivelului de dotare trebuie să se realizeze nu numai prin intermediul probelor obiective care au tendinţa de a-i favoriza pe "elevii buni la teste şi la lecţii" (Renzulli), ci şi în situaţii reale de viaţă, prin procedee ca analiza produselor activităţii, auto-aprecierea, examinarea imaginii de sine[17], nominalizările făcute de sursele apropiate universului individului vizat.

- Sugerarea unor modalităţi de activare, în cimp educaţional, a variabilelor dotării superioare: cultivarea motivelor intrinseci, a imaginii de sine pozitive, stimularea cognitivă şi emoţională, creerea atmosferei suportive în familie şi grupul de referinţă, neutralizarea efectelor negative ale expectanţelor de sex-rol, proiectarea ocaziilor autentice de exprimare a abilităţilor superioare.

- Descrierea unor caracteristici personale ale indivizilor dotaţi, din perspectivă dinamică, interactivă şi holistă a reliefat zonele de posibilă intervenţie pedagogică: relaţiile familiale, relaţiile cu grupul de prieteni, experienţa trecută (în permanentă elaborare) şi mediul socio-cultural şi economic.

Evoluţiile procesului de clarificare a conceptului de dotare superioară, înregistrate în etapele c) şi d), deci într-o perioadă de 20 de ani, sînt sintetizate într-o definiţie generală propusă de Consiliul de organizare a "Atelierului de cercetare pedagogică în domeniul copiilor şi adolescenţilor dotaţi - Cercetare şi educaţie în Europa"[18], 1991, Nijmegen-Olanda:

---

[17] *Imaginea de sine* a fost abordată pe "compartimente" (Winne-1982) asociate diverselor domenii comportamentale: imaginea generală, imaginea de sine în grupul de prieteni, în familie, în activitatea din domeniile academice (Coopersmith Self-Esteem Inventory) şi imaginea de sine asupra abilităţilor fizice, aparenţei fizice, interelaţiilor sociale, civismului, stării de satisfacţie, abilităţilor mentale (gîndire convergentă şi divergentă), abilităţilor şcolare, deprinderilor de muncă (Sears Self-Concept Scale).

[18] La această reuniune au participat cercetători din ţările membre în Comunitatea Europeană, recomandaţi de autorităţi naţionale şi invitaţi de Consiliul Europei. Aceştia au reprezentat asociaţiile europene pentru educaţia indivizilor dotaţi - ECHA şi EUROTALENT -

Scanned with OKEN Scanner

Noţiunea "dotat" este un concept multidimensional. Performanţele înalte sau excepţionale ale elevilor şi studenţilor dotaţi rezultă din interacţiunea fericită dintre capacităţile lor individuale şi mediul lor de existenţă. Tinerii dotaţi posedă aptitudini demonstrate sau potenţiale, de a obţine rezultate excelente în domeniile intelectual şi artistic, sau manifestă capacităţi psihomotorii şi/sau sociale extraordinare.

Definiţia marchează lapidar stadiul de evoluţie al psihopedagogiei indivizilor dotaţi. Interrelaţia potenţial-mediu asertează ideea că abilităţile de înalt nivel nu se pot dezvolta maximal decît dacă beneficiază de un tratament educaţional special. Dacă societatea este interesată cu predilecţie de performanţă, pedagogul şi psihologul şcolar trebuie să cunoască potenţialul performant în toată complexitatea sa, oriunde acesta poate exista, pentru a-l dezvolta şi actualiza în orice domeniu de activitate umană utilă. Sfera investigaţiilor s-a lărgit continuu, iar cea mai stabilă orientare a rămas cercetarea relaţiei educator-educat, în cadrul formal al procesului instructiv-educativ. Astăzi, recepţionăm parcă amplificat primul impuls dat acestei orientări: "Cînd trăsăturile fizice, mentale şi de caracter ale elevului dotat vor fi mai bine cunoscute, va fi posibil să proiectăm programe educative cu o mai mare speranţă de succes... Pentru copilul dotat, Natura a deplasat foarte departe limitele de sus ale educabilităţii, dar căile de intervenţie a educatorului spre atingerea acestor culmi de către educat rămîn, încă, terra incognita. Este timpul să avansăm, să explorăm şi să consolidăm această direcţie pedagogică." (Terman, 1926)[19].

Bibliografie

1. Andreani Dentrici, Ornella, 1989, *Dynamic and Social Aspect in Gifted Adolescents Personality*, Instituto di Psicologia, Italia.
2. Andreani Dentici, Ornella, 1991, *Guando la natura fa centro. Bambini con talenti eccezionalli*, Giunti, Firenze.
3. Biblioteca Centrală de Pedagogie, 1979, *Probleme de pedagogie contemporană*, nr.7, M. I. E., Bucureşti.
4. Bogdan Tiberiu, 1981, *Copiii capabili de performanţe excepţionale*, E. D. P., Bucureşti.
5. Cruickshank M. William, 1975, *Educational of Exceptional children end Youth*, Michigan.
6. Eurotalent, 1989, *Actas del I Congreso Internacional de EUROTALENT*, BARCELONA.
7. Fliegler, A. Louis, 1964, *Curriculum Planning* for the Gifted, New Jersey, SUA.

şi Asociaţii naţinale europene.

[19] Citatul este preluat din studiul lui A. H. Passow, "The Gifted Child as Exceptional" publicat în cartea editată de J. Freeman, 1985, "The Psychology of Gifted Children", Londra, p. 24.

Scanned with OKEN Scanner

8. Freeman, J., 1985, *The Psychology of Gifted Children*, London.
9. Freeman, J., 1991, *Recents Developments for Highly Able in Britain*, Institute of Education, Londra.
10. Heller, Kurt, 1991, *Etat des connaissances concernant la recherche sur les individus doues en Allemagne*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
11. Labuda, Michael, 1979, *Creative Reading for Gifted Leraners: a design for Excelence*, Library of Congress, SUA.
12. Landau, Erika, 1991, *The Courage to Be Gifted*, New York.
13. Layden, Susan, 1988, *Helping the Child of Exceptional Ability*, Croom Helm, London, Sydney.
14. Raven, John, 1991, *Les matrices progressives de Raven dans l'enseignement destine aux enfants et adolescents doues*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
15. Richert, Susane, 1982, *National Report on Identification. Assesment and Recomandations for Comprehensive Identification of Gifted and Talented Youth*, SUA.
16. Span, Peter, 1991, *Concepts of Giftedness, an Research into the Education of Gifted Children in the Netherlands*, Council of Europe, Strasbourg.
17. Torrance, E.P., 1980, *Educating the Gifted in the 1980: Removing limits on Learning*, Journal for Education of Gifted, 4, 43-48.
18. World Council for Gifted and Talented Children, 1991, *Talent for the Future. Book of Abstracts*, Haga.

The Psychology and Pedagogy of Giftedness, Looking For a Definition of Own Subject

Since Terman's longitudinal research in 1921, psychological and educational research have advanced in the field of giftedness, but very often, design and methods used in the literature are of a lower quality, especially because of a wrong comprehension of the adjective "gifted" in describing children.

Giftedness is a multidimensional concept. After making an inventory and an anaysis of the most appreciable models of giftedness, this presentation deals with following questions:

"How can we come from a "multidimensional concept" to the Knowledge of the individual profils of our children, students in order to develope practical methods to foster them all ?

What are the relevant factors which can contribute to a reliable general definition of gifted people ?

The presen work detects the interactive definitions class, as a new trend of figtedness approach. According to this viewpoint, giftedness is a result of a complex internal and external factorset, working into dynamic contexts. The implications of these findings are discussed in terms of theory and practice process evolution in the giftedness field.

Scanned with OKEN Scanner

ANEXA I

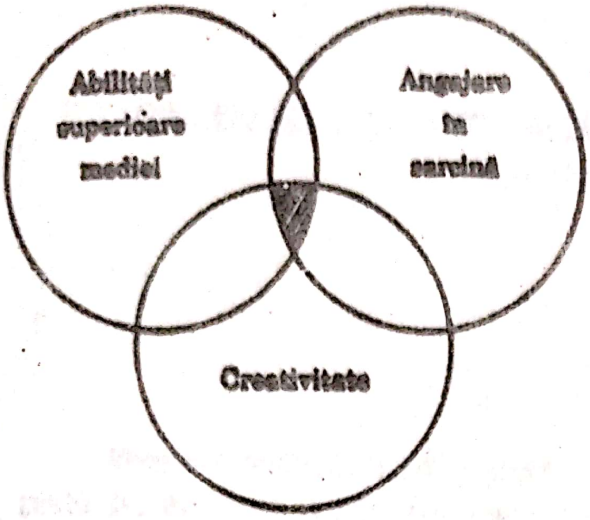


Fig.1. Modelul dotării superioare al lui Renzulli, 1978
(Three ring conception at giftedness)

ANEXA II

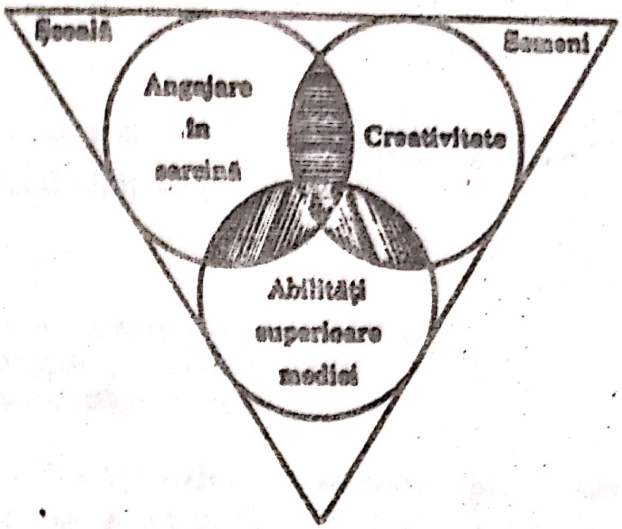


Fig.2. Modelul dotării superioare - Mönks şi Boxtel, 1985
("Triadic model of giftedness")

ANEXA III

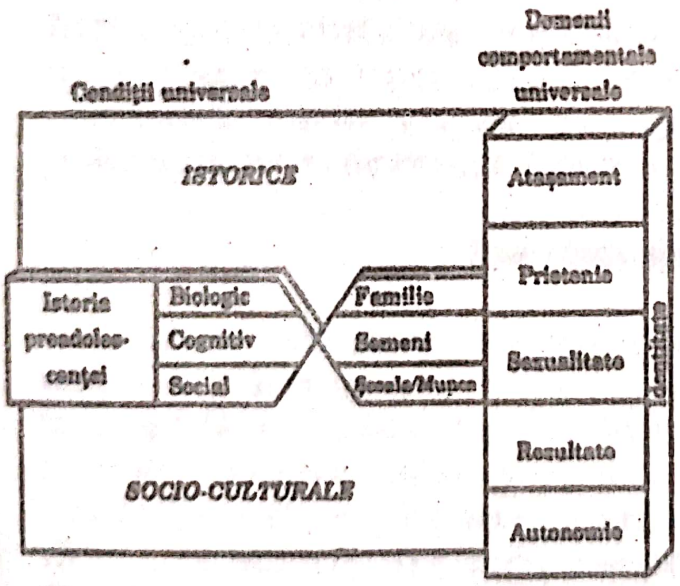


Fig.3. Paradigma adolescenţei ca stadiu autogenetic dinamic - Mönks şi Ferguson, 1983
("Frame-work of adolescent development in a life-span view")

ANEXA IV

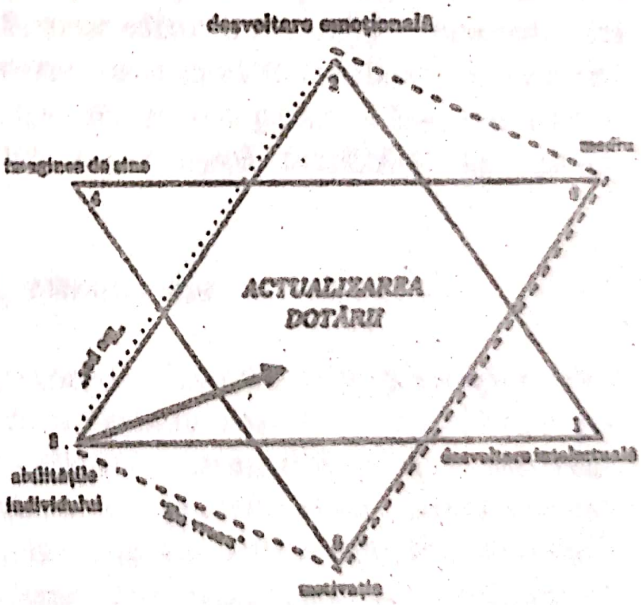


Fig.4. Sistemul interactiv al dotării superioare - E. Landau, 1991
("The interactiv sistem of giftedness")

Scanned with OKEN Scanner

Constantin Cucoş*

CONSIDERAŢII PEDAGOGICE PRIVIND RECEPTAREA ARTEI MODERNE

"Dacă în sufletul tău nu sălăşluieşte un templu, nu spera în apariţia unei divinităţi" (Pius Servien).

Idealul realizării unei pertinente educaţii estetice, adecvată şi funcţională în acelaşi timp, nu este o problemă abstractă, ruptă de un anumit context existenţial, ci un demers responsabil şi flexibil, conexat valoric la situaţii concrete sau previzibile.

Cum evoluţia artei contemporane cunoaşte o mobilitate fără precedent, credem că este nimerit să medităm la formularea sau regîndirea unor exigenţe pedagogice privind receptarea operei moderne, cu atît mai mult cu cît pregătirea publicului în acest domeniu tinde să rămînă în urma experienţelor estetice în expansiune.

Prezentul studiu conţine două părţi. În prima parte, care are un caracter constativ, se încearcă identificarea cîtorva mutaţii şi accente noi în peisajul creaţiei artistice contemporane, care modifică schema standard de receptare. În a doua parte, se schiţează, într-o perspectivă axiologic-normativă, cîteva sugestii pedagogice cu scopul facilitării apropierii publicului de noile creaţii artistice.

Realităţi noi, dileme noi

1. *Indeterminare şi deschidere semantică.* Există o tentaţie a spiritului uman de a întregi ceea ce este doar promisiune sau sugestie. Tentativa incompletă sau indeterminată de semnificare - prezentă în arta contemporană - nu este lipsită, cum s-ar părea, de performanţă. Ascunderea, disimularea şi neîncheierea mesajului în artă nu sînt limite ci adevărate virtuţi, ce alimentează hermeneutici deschise, potenţînd un registru al libertăţii nu de neglijat.

---

* Constantin Cucoş, *lector la Catedra de pedagogie a Universităţii "Al.I.Cuza" Iaşi.*

Scanned with OKEN Scanner

Trecerea de la imaginea statică, copernicană, despre lucruri şi valori, la cea relativistă, va ocaziona multiple reacţii formale şi va dimensiona întreaga sensibilitate artistică contemporană. În muzica dodecafonică - de pildă - sunetele nu ma sînt legate de o tonalitate centrală, ca în muzica clasică, ci numai unele de altele. Succesiunea de tonuri poate fi urmată înainte sau înapoi, normal sau răsturnat, simultan sau fragmentar, evitîndu-se astfel repetarea. Pus sub semnului hazardului matematic sau a celui incontrolabil, serialismul ambiţionează etalarea unei perpetue schimbări a fluxului artistic, total neredundant, venind în întîmpinarea gusturilor şi dispoziţiilor variate ale ascultătorilor. În acelaşi orizont de metamorfoze se înscrie şi romanul modern. Dacă în genul clasic sistemul de referinţă (personaje, spaţiu, timp, anecdotică etc.) era absolut, descriind sau amintind lumea reală, situaţia se schimbă în cazul romanului contemporan. Nu mai este vizată exterioritatea ci relaţia observator-observat, iar sistemul referenţial este multiplu şi mobil[1]. Cititorul poate reconstitui, în parte şi pe cont propriu, pe baza frînturilor narative sau dispoziţionale remise, "variante" romaneşti, în cea mai deplină libertate.

Pictura impresionistă, în care formele se dispersează iar liniile dispar, cît şi cea cubistă, care propune sinteza multiplelor aspecte ale aceluiaşi obiect, impun - după E.H. Gombrich[2] - o nouă funcţie a artei, în care artistul "îi dă din ce în ce mai mult «de lucru» privitorului, îl atrage în cercul magic al creaţiei şi îi dă putinţa să trăiască ceva din acel fior al plăsmuirii". Cu arta abstractă, se accede spre noi posibilităţi de apropiere faţă de obiectul estetic. Propunînd un "nou concret", absolvit de obedienţa materialităţii, ea cere mai mult de la inteligenţa şi sensibilitatea publicului, favorizînd o participare mai personală din partea spectatorului. Dacă este adevărat că arta contemporană, departe de a fi abolit funcţiile referenţiale, este mai mult o "manieră de a te comporta faţă de lucruri"[3], furnizîndu-ne "obiecte de gîndit"[4], aceasta este posibil datorită faptului că refuză descrierea plată în beneficiul cripticului şi insolitului, transformîndu-se mai degrabă într-un simbol decît o directă afirmare a adevărului.

În artă, fantezia receptotului nu are numai o funcţie regulatoare, ci şi una constructivă, care, pe baza semnului indiciu, lăsat de artist, este invitat să refacă etapele de închegare a operei şi astfel, să parvină la un mesaj structurat în parte pe cont propriu. Încît, sensul nu se dă. El "se face".

Mesajul nu este un dat care se emite, ci un fenomen care se constituie pe măsură ce comunicarea se desfăşoară. "Nu mai e vorba - spune René Berger[5] - de cifrare şi descifrare: arta transformă actul de comunicare într-o geneză".

Umberto Eco, poeticianul operei deschise, se va apleca asupra ambiguităţii sensului artisic pe numeroase pagini. Pe baza unor sugestii ale lui Jakobson, Eco concepe discursul estetic ca fiind ambiguu şi autorefle-

Scanned with OKEN Scanner

xiv. Se poate vorbi de o ambiguitate estetică cînd "unei devieri din planul expresiei îi corespunde o alterare în planul conţinutului"[6]. Autoreflecţia este proprietatea unui text artistic ce atrage atenţia în primul rînd asupra propriei sale organizări semiotice [6:355]. Ambiguitatea şi autoreflectivitatea fac ca textul estetic să fie "deschis" multiplelor interpretări, iar prin aceasta destinatarul este invitat la "expansiunea semiotică a textului" [6:349]. Pe linia lui Pareyson, că "lectorul trebuie să fie puţin artist"[7], ca unul care "construieşte mereu liber, desfăşurînd şi dezvoltînd...deschizînd şi relevînd ceea ce interpretează" [7:244]. Eco va aborda chestiunea operei "în mişcare", cea care se face "împreună cu autorul"[8]. Opera în mişcare creează posibilitatea unei multitudini de intervenţii personale,dar aceasta nu fără discernămînt: intervenţia este "orientată spre a ne înscrie în mod liber într-un univers care, totuşi, este întotdeauna cel voit de autor" [8:44]. În nici un caz, nu putem folosi textul estetic ca drog activator al impulsurilor şi dorinţelor arbitrare. Arta rămîne un mecanism pentru a disciplina şi filtra pasiunile, şi nu pentru a le dezlănţui. Lucrarea de artă devine astfel sursa unui act de comunicare imprevizibil, dat fiind că autorul real rămîne nedeterminat, uneori acesta fiind emiţătorul, alteori destinatarul.

2. *Autoreflecţie şi tautologie*. Amintind de criticismul kantian, tot mai multe opere actuale cultivă autoreflexia şi autoreferinţa ca mijloace expresive. Eludînd cerinţa lui A. Tarski, privind diferenţierea nivelurilor de limbaj, o bună parte din literatura contemporană nu numai că încalcă această prescripţie epistemică elementară, ci o manipulează deliberat în scopuri estetice. În unele producţii literare moderne discursul contestă povestirea iar autorul dă succesiv două sau mai multe versiuni aceloraşi scene. Cititorului i se oferă un joc al posibilităţilor, nici una nefiind privilegiată. Povestirea este organizată din ezitările discursului de a o organiza, devenind "povestea organizării discursului", reproducînd însăşi producerea ei. Deplasînd accentul de la constructiv la reflexiv, noile direcţii proiectează ca "obiect" însăşi mijloacele şi actele care altădată ţineau de "culisele" creaţiei. "Dedublarea lăuntrică" a artelor aminteşte de critica interogativă şi de metateoreticianul etalat cu obstinaţie în epistemologia contemporană.

Textul avangardist poate primi calificativul de "limbaj ce se vorbeşte pe sine" sau constituie o "lucrare asupra funcţionării lingvistice", strategie prin care "semnificanţii îşi asasinează semnificaţii în conformitate cu o poetică a non-comunicării"[9]. Arta dada, de pildă, vrea să nu ne spună nimic şi tocmai acest lucru îl spune. Non-comunicarea dobîndeşte statut de semnificaţie. Sîntem în prezenţa unei alterităţi a *ce*-ului comunicării dar rămîne pe poziţie *cum*-ul rostirii. În măsura în care noi, ca receptori, ne reprezentăm şi "înţelegem" cauza acestei strategii "subversive", putem să ataşăm *cum*-ului rostitor un anumit *ce*, care în mod premeditat era ocultat

Scanned with OKEN Scanner

de către autorul ecuației nerezolvate dar rezolvabile. *Cum*-ul (altuia)se convertește într-un *ce* (al nostru). În orice caz, forma nu rămîne fără conținut.

3. *Cumul retoric și metaartă*. Fiecare modernism este prelungit de un "ism" teoretic, reprezentînd voința de a defini raportul dintre artă și viața contemporană în perpetuă devenire. Morpurgo-Tagliabue admiră nu atît talentul pictural în secolul XX, cît "claritatea concepțiilor"[10] exprimate cu prilejul editării unor experiențe estetice, iar M. Dufrenne observă[11] că pictura contemporană este "mai curînd comentată decît privită". Departe ca demersul interpretativ să fie o muncă "pentru minți de categoria a doua" - cum cu falsă maliție se exprima matematicianul G.H. Hardy - actul critic dobîndește nu numai un statut teoretic, ci și unul artistic. Iată de ce Barthes va vorbi la un moment dat de "solitudinea actului critic" și de practica criticului ca "act al deplinei scrieri", revendicînd autonomia și ținuta artistică a întreprinderilor critice. Trebuie meditat la faptul că toate comentariile incluse în manifeste, cărți, broșuri, texte de expoziție etc. pot fi considerate ca secvențe ale artei moderne înseși. Să ne gîndim la faptul că o poezie dadaistă o reprezentăm simultan cu conștientizarea poeticii dadaismului, iar o lucrare suprarealistă o reprezentăm o dată cu manifestele lui Breton. Aceste programe, în chip de "meta-opere", nu numai că justifică atentatele aduse tradiției, ci ne pot înlesni convertirea acestor atitudini în semnificații. Încît, considerăm că decriptarea și receptarea acestor opere sînt posibile cînd însumăm semnificațiile ce vin dinspre două direcții diferite: pe de o parte *obiectul - lucru*, iar pe de altă parte *cumulul retoric* (sau "extra-semnificatul") ce-l susține teoretic. Funcționarea literaturii justificative, ca o "completare" a concretizărilor faptice (etichetate uneori drept "contradictorii"), poate fi asemănată cu cerința impusă de teorema lui K. Gödel din 1931, privind necesitatea "evadării" din sistemul închis, constrîngător și insuficient, pentru a statua o întemeiere. Recurgînd la paliere suplimentare de valorizare, am reușit să înțelegem ceea ce în sine pare anormal sau "decadent".

Demnitatea referențială pe care o atribuim "meta-artisticului" obligă la resemnificarea obiectului estetic, care nu este o secvență existențială pură, limitată ontic, ci un loc geometric unde se întretaie determinări și obiectivări neluate în seamă de gîndirea estetică clasică, fiind puse în evidență de evoluția actuală a artelor. Obiectul de artă este ceea ce este, dar și cee ce nu este și ține să fie, sau vrem noi să fie. El este chiar o "lipsă" pe care conștiința critică sau receptoare o "împlinește" din perspectiva aspirațiilor individuale sau colective. Nu ne referim la inerenta înnobilare subiectivă, variabilă în funcție de diferiți parametri, ci la *prezența obiectivă a unor constructe ideatice conexe*, pe care le asumăm în momentul receptării. Tot aici să relevăm și ponderea titlului în posibilita-

Scanned with OKEN Scanner

tea accederii la sensurile operei, care titlu, uneori, spune mai mult decît opera, ajungînd cîteodată să spună "totul". Vom numi metaartă cumulul retoric ce însoţeşte orice operă de artă. Metaarticulul ar însuma acele comentarii asupra artei ce nu au depăşit un anumit prag de ştiinţificitate şi care încearcă fie s-o prelungească în "imitaţii" para-artistice, fie s-o întemeieze ori s-o justifice din perspectiva unor instanţe culturale, sociale sau politice. Metaarta poate fi reperată chiar şi în orizontul artistic tradiţional. Gioconda lui Leonardo este tabloul cunoscut *plus cee ce se ştie sau s-a scris despre cunoscuta capodoperă.*În orice proces de receptare este valorizat nu numai obiectul, ci şi coordonatele axiologice care l-au etalat în timp şi ne parvin ca o "anexă" a operei propriu-zise. Încît, ne revine permanent sarcina restabilirii "ontologiei" operei, prin relaţionarea ei la un standard "transcendent", ca premisă a înţelegerii şi asimilării a ceea ce arta propune şi de care noi nu încetăm să dispunem.

4. *Socializare şi democratizare.* Ampla dezvoltare a ştiinţei şi tehnicii a determinat o creştere a gradului de socializare a artei. Transformarea artizanului în producţie la scară industrială a condus la standardizarea formelor şi a funcţiunilor. Totodată, se resemnifică raportul frumuseţe-utilitate. Fără a se dizolva specificul obiectului artistic şi a celui tehnic, filiaţia între artă şi tehnică devine un raport complicat de contaminare stilistică şi funcţională. Apariţia şi proliferarea industrial-design-ului, ca fenomen specific al civilizaţiei contemporane, pare să infirme cunoscuta aspiraţie kantiană spre frumosul dezinteresat. Multe presupoziţii încetăţenite se dovedesc a fi caduce. Ideea purităţii şi autonomiei intelectuale, născută în Renaştere, păleşte sub povara sincretismului modern. În virtutea propriei sale dinamici interne, arta poate deveni "reală", se poate converti într-o forţă a revoltei "în măsura în care este desublimată"[12]. Ea nu mai este obiect de muzeu, ci a invadat lumea. Totodată, mitul unicatului în artă este spulberat. Artistul, asemenea inginerului, devine "proiectantul" unor obiecte estetice de serie mare. Ca şi bunurile de consum, acestea se supun unui ritm înalt de perimare. Tranzienţa, ca fapt implacabil, nu poate fi ignorată nici în artă. Happ ening-ul, modularismul, arta cinetică creează maximum de variabilitate şi maximum de tranzienţă, întruchipînd tendinţe subtectonice ale vremurilor noastre.

Ca urmare a lărgirii bazei materiale şi a tehnicilor de punere în formă, asistăm la o diversificare a stilurilor de artă. Acest aspect dilată hotarele receptării estetice, permiţînd să fie descoperite valori artistice specifice în produsele unicat cît şi în cele de masă, executate artizanal sau maşinal. Simultan cu acest proces asistăm la o democratizare a artei, datorită înmulţirii canalelor de transmisie şi de receptare a creaţiilor artistice.

Scanned with OKEN Scanner

Imixtiunea puternică a mass-mediei implică resemnificarea procesului de receptare, căci orice tehnică de comunicare "modifică mesajul după înseşi condiţiile transmisiei" [5:119]. Trebuie cunoscut "mecanismul semnelor" la care se recurge pentru a înţelege originea şi legile de penetrare a imaginilor, devenite adevărate "scheme transcendentale" [8:152], care ne îngăduie să înţelegem noi aspecte ale lumii şi să descoperim nu operele prin intermediul lucrurilor ci lucrurile prin intermediul operei. Fotografia, cinematografia, radiodifuziunea şi televiziunea pot fi instrumente ale creaţiei artistice, statutul lor depinzînd de necesităţi sociale determinate sau de tipul de informaţii pe care îl dobîndesc. Creaţiile "muzeului imaginar" sînt înainte de toate "lucruri despre care se vorbeşte"[13], statuate în societate ca "monştri sacri", care ne urmăresc. Arta este dominată, uneori sufocată, de circuitele de creaţie, de cumpărare şi vînzare, adevărate "garanţii" instituite de la umaniştii Renaşterii încoace. "Opera - observă A. Moles - este atît de mare pe cît de mare este publicul ei" [4:28]. Perfecţionarea necontenită a tehnicii reproducerii are ca finalitate formarea şi educarea sensibilităţii artistice. Reproducerea - crede M.Dufrenne - "ne învaţă să vedem pe măsură ce ni se dă de văzut".

Dileme noi, soluţii noi

1. *Flexibilitate şi coparticipare.* Formarea unei flexibilităţi perceptive reprezintă un prim deziderat în receptarea operei moderne. Comportamentul stereotip, de aşteptare a mesajului prefixat de către artist, trebuie înlocuit cu unul flexibil, de participare la generarea mesajului pe baza elementelor disponibile aflate în operă. De aceea, trebuie formată şi dezvoltată mobilitatea perceptivă în a asculta, a privi şi a citi formele artistice complexe. Aceasta presupune asimilarea unitară a conţinutului şi a formei artistice, sau convertirea formei în conţinut atunci cînd latura formală prevalează în opera de artă. De asemenea, se cere a fi formată capacitatea receptorului de a discrimina formele, de a repera acele niveluri formale pasibile de semnificaţii. Educaţia atenţiei pentru sesizarea unităţilor minimale cu relevanţă estetică, reprezintă un demers complicat, ce reclamă exerciţiul activ şi aplicaţia directă, apelîndu-se la explicaţii şi discuţii pe marginea unor opere de artă concrete. Înzestrarea publicului cu cunoştinţe privitoare la formulele şi strategiile formale, utilizate de artişti, ar putea constitui o premisă în deslușirea şi înţelegerea adecvată a creaţiilor artistice.

Majoritatea produselor artistice moderne se constituie în amorse ale imaginaţiei noastre creatoare. De altfel, cercetările experimentale de psihologia artei relevă faptul că decodificarea mesajului artistic este mai amplă, mai eficientă la persoanele imaginative. Chiar dacă în fazele

Scanned with OKEN Scanner

incipiente de receptare, imaginaţia poate perturba mesajul sugerat de artist, este bine ca aceasta să fie stimulată pentru ca pe parcurs, o dată cu înmulţirea şi diversificarea contactelor cu opera, să se adecveze, să se autoregleze în consens cu cîmpul de posibilităţi dictat de structura materială şi ideatică a lucrării de artă.

Trebuie spulberată frica neadecvării imaginii receptorului cu imaginea artistică intenţionată de artist. Cei mai mulţi dintre receptorii care refuză arta modernă arborează incompetenţa lor în a găsi "mesajul" unic, adevărat, complet. Educaţia publicului în perspectiva diversităţii şi deschiderii semantice, prin cultivarea capacităţilor reintegrative şi re-creative, poate spulbera vechile obsesii hermeneutice, constrîngătoare şi paralizante, care încă mai persistă. Se prea poate ca nu toţi receptorii să fie capabili de reinventare şi reinterpretare, iar cînd aceste procese sînt prezente să nu fie dintre cele mai adecvate. Dar părăsirea statutului de contemplator pasiv este o cerinţă dictată nu numai de prezenţa formelor simbolice stimulatoare, ci şi de necesitatea inserţiei noastre într-o lume supusă înnoirilor şi schimbărilor.

2. *Reflexivitate şi explorare.* Modurile inedite de semnificare artistică angajează receptorul la un plus de vigilenţă şi reflexie în descriptarea sensurilor artistice. Înscrierea unei părţi din producţia artistică actuală pe traiectul autoreferinţei, presupune formarea aptitudinilor pentru sesizarea nivelurilor supraetajate şi de înţelegere a funcţionalităţii acestora. În spaţiul de joc al diferitelor niveluri ale operei pot fi "citite" - dacă receptorul este avizat - semnificaţii "ascunse", care se pot adăuga la cele deja existente. De asemenea, trebuie formate capacităţile de sesizare a relaţiilor sintactice, căci de multe ori, acestea sînt încărcate cu sensuri şi semnificaţii estetice. Sînt cazuri cînd semnificaţia rezultă ca urmare a erijării sintacticii (relaţiile dintre constructele semnice) în semnatică. Să ne gîndim - de pildă - la acele strategii prin care o anumită gramatică narativă sau sintaxă a culorilor creează sensuri care prevalează asupra a ceea ce se spune explicit. Atentatul sintactic - des întîlnit şi el - semnifică el însuşi, sau se converteşte în tactică suplimentară pentru cumulul semantic de bază, dacă, eventual, acesta există. Încît, educarea spiritului exploratoriu, de căutare şi sesizare a articulaţiilor cele mai intime ale operei de artă, se cere a fi realizată nu numai pentru viitorul specialist dar şi pentru receptorul comun. Educatorul trebuie să deprindă o "pedagogie a semnelor"[14], care va facilita sondarea nivelului informaţiei estetice, plasată în contextul combinatoriu şi sintactic al operei. De altfel, fructificarea achiziţiilor de semiotică de către pedagogi se cere a fi încurajată. Opera de artă poate fi comparată cu o structură de semne, de constructe, de entităţi artificiale (ce stau în locul unor realităţi, trimit la

Scanned with OKEN Scanner

anumite realităţi sau se autoprezintă). "Prin introducerea noţiunii de semn - remarcă esteticianul Hans Ronge[15] se obţine o reorientare a percepţiei, iar privirea elevului este învăţată să depăşească acea treaptă primitivă a aşteptării estetice, ce căuta să identifice în fiecare imagine «obiectul» din natură".

3. *Preinformare şi integrare.* Educaţia estetică presupune nu numai formarea unor aptitudini şi deprinderi de sesizare sau apreciere a frumosului artistic, dar şi o informare cu cunoştinţe de istorie şi teorie a artei. Etapa cultural-informativă vizează dobîndirea unui cumul epistemic de integrare şi relaţionare a obiectelor estetice. Fără o preinformare corespunzătoare nu se poate crea cadrul favorabil pentru înţelegerea - dacă nu chiar şi pentru acceptarea - celei mai mari părţi din arta contemporană. Arta "vorbeşte" doar celui care este pregătit să o asculte. Ea poate emoţiona în măsura în care receptorul este instruit şi pregătit pentru a întîmpina opera care îşi începe adevărata viaţă în sufletul şi mintea publicului.

Ce şi cît trebuie să ştim despre opera modernă ? A fixa *a priori* cadrele minime sau maxime de cunoaştere, este un demers dificil şi periculos. Pot exista produse estetice care nu pretind informaţii suplimentare pentru buna lor receptare (de pildă, artele cu un caracter preponderent decorativ). Dar sînt şi opere, aparent accesibile, care impun racordarea la cunoştinţe prealabile.

Simplul contact cu opera modernă nu garantează înţelegerea şi asimilarea ei. Cunoscătorului de artă i se cer astăzi asemenea cunoştinţe de estetică şi teoria artei, încît cu greu acestea pot fi satisfăcute de o masă cît mai mare de receptori. De aceea, se cere din partea educatorilor o atentă dimensionare a cîmpului epistemic, care va pregăti terenul întîlnirii cu opera. Referindu-se la cultura estetică şcolară, George Văideanu[16] arată că aceasta fiinţează ca "o sinteză, un extras esenţial şi nu (ca, n.n.) un rezultat nesemnificativ sau un fragment din totalitatea culturii obiective". Conţinutul culturii estetice şcolare trebuie să răspundă - după autorul amintit - următorului sistem de condiţii: să aibă un caracter selectiv, să fie esenţial, să fie cuprinzător şi unitar, să aibă caracter teoretico-aplicativ, să fie stimulativ şi să fie organizat pedagogic.

Receptorul trebuie să fie pus în temă în legătură cu evoluţia şcolilor şi curentelor precum şi cu dialectica lor internă. Nivelul lui de aşteptare trebuie format (prin informare !), în aşa fel încît să nu ceară de la operă mai mult decît ea şi-a propus sau poate da. Plecînd de la premisa că arta este un tot organic, că între diferitele genuri şi forme de artă se stabilesc multiple relaţii şi comunicaţii, că uneori aceleaşi conţinuturi şi motive se regăsesc întruchipate în arte diferite, şansa autenticei receptări sporeşte

atunci cînd publicul dispune de o cultură multilaterală de informaţii ce se subsumează unei episteme generale, din perspectiva căreia va fi decriptată arta. Opera ete relativizată la întregul cîmp cultural. În momentul receptării unei opere singulare, se actualizează în diferite grade şi altele, care îi preced sau cu care coexistă. Raportată la altele, opera este un context pentru cele care-i vor urma, după cum opera însăşi dispune de un context format din operele care îi premerg. În mod analog, se conexează şi informaţiile despre operele de artă. Se ajunge astfel la o *integralitate* şi *completitudine* receptivă, prin împletirea preinformaţiilor cu actele de lectură sau contemplare, într-o reţea în care elementele cognitive sînt sedimentate cumulativ. Dialogul "intertextual", reclamat de practicile artistice actuale şi conştientizat de poeticile contemporane, poate inspira noi strategii în înfăptuirea educaţiei estetice integrale.

4. *Selectivitate şi discernămînt.* În măsura în care noile descoperiri şi experimente artistice se succed într-un ritm alert, se constată o contradicţie între capacitatea de asimilare a publicului şi noile restructurări ale sensibilităţii artistice. Dacă este adevărat că orice producţie creează nu numai un obiect pentru subiect, ci şi un subiect pentru obiect, atunci decalajul se dovedeşte inevitabil, dat fiind distanţa temporală dintre cele două momente. Numai că şi acest decalaj poate fi atenuat sau anihilat printr-o pregătire prealabilă a publicului în spiritul schimbării, a succesiunii modelelor sau schemelor artistice. Aceasta presupune formarea independentă a capacităţilor de selecţie şi valorizare, printr-un susţinut efort de autoinformare şi automodelare. Într-o lume în plină viteză nu este nici timp, nu sînt nici condiţii pentru statuarea operativă a unor instanţe instituţionale de valorizare, care să vizeze educarea în permanenţă a publicului. În acest caz, cel mai sigur şi mai eficient mijloc de pregătire îl constituie autoeducaţia estetică. Gustul artistic este o chestiune nu numai de formare, ci şi de autoformare. Şi asta, chiar cu riscul înscrierii gustului, în faza incipientă, în limitele echivocului. Unii autori întrevăd o funcţie pedagogică pînă şi în produsele kitsch. "Ca să ajungi la «bunul gust» - scrie A. Moles[17] - cea mai simplă cale este să treci prin «prostul gust», printr-un proces de epurări succesive, adică prin urcarea unei piramide a calităţii...". Cît priveşte produsele paraartistice, care proliferează în zilele noastre, şi acestea pot juca un anumit rol în realizarea educaţiei estetice pînă la sedimentarea lor valorică, iar mai tîrziu, prin jocul diferenţelor şi al contrastelor, întreţinut cu creaţia artistică.

Să mai remarcăm că democratizarea artei, datorită multiplicării canalelor de transmisie, reclamă creşterea spiritului de discernămînt al publicului în a decela şi valida valoric formele artistice ce îi parvin. Stimularea capacităţilor evaluative ale receptorilor prin exerciţii abile, va reconverti

Scanned with OKEN Scanner

poziţia publicului din simplu observator în aceea de critic responsabil, ideal prin care se va da consistenţă autenticei libertăţi şi în plan spiritual.

CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES SUR LA RÉCEPTION DE L'ART MODERNE

(Résumé)

Après l'identification de quelques modifications et accents nouveaux dans le paysage de la création artistique contemporaine (indétermination et ouverture semantique, auto-réflexion et tautologie, cumul rhétorique et méta-art, socialisation et démocratisation), nous essayons, dans cette étude, la schématisation de quelques suggestions pédagogiques (la flexibilité et la co-participation, la réflexivité et l'exploration, la pré-information et l'integration, la sélectivité et le discernement) afin de rendre facile au public le rapprochement des nouvelles créations artistiques.

Note

1. A se vedea demonstraţia lui N. Manolescu cu exemple din spaţiul culturii româneşti, în *Modelul lumii în romanul modern*, din *Cartea interferenţelor*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1985, pp.140-150.
2. *Artă şi iluzie*, Editura Meridiane, Bucureşti, 1973, p.241.
3. A. Moles, *Artă şi ordinator*, Editura Meridiane, Bucureşti, 1974, p.110.
4. A. Moles, *Creaţia artistică şi mecanismele spirituale, Estetică, informaţie, programare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1972, p.129.
5. R. Bérger, *Artă şi comunicare*, Editura Meridiane, Bucureşti, 1976, pp.124-5.
6. U. Eco, *Tratat de semiotică generală*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1982, p.335.
7. E. Pareyson, *Estetica. Teoria formativităţii*, Editura Univers, Bucureşti, 1977, p.330.
8. U. Eco, *Opera deschisă*, Editura pentru Literatură Universală, Bucureşti, 1969, p.46.
9. M. Corti, *Principiile comunicării literare*, Editura Univers, Bucureşti, 1981, p.118.
10. *Estetica contemporană*, vol.I, Editura Meridiane, Bucureşti, 1976, pp.233-234.
11. În articolul *Arta*, inclus în *Interdisciplinaritatea şi ştiinţele umane*, Editura Politică, Bucureşti, 1986, p.407.
12. H. Marcuse, *Dizolvarea artei în realitate ?*, în *Arta viitorului*, Editura Meridiane, Bucureşti, 1979, p.63.
13. A. Moles, *Sociodinamica culturii*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1974, p.276.
14. V.E. Maşek, *Arta de a fi spectator*, Editura Meridiane, Bucureşti, 1986, p.242.
15. Apud V.E. Maşek, [14:243].
16. G.Văideanu, *Cultura estetică şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1987, p.162.
17. A. Moles, *Psihologia kitsch-ului*, Editura Meridiane, Bucureşti, 1980, p.67.

Scanned with OKEN Scanner

Corneliu Havârneanu, Aurel Stan*

PERSPECTIVELE SISTEMELOR EXPERT ÎN CADRUL TEHNOLOGIILOR DIDACTICE MODERNE

(LES PERSPECTIVES DES SYSTEMES-EXPERTS DANS LA TECHNOLOGIE DIDACTIQUE MODERNE)

L'ouvrage se propose une analyse succinte des systèmes-experts ainsi que la posibilitê de leur implantation dans la pratique scolaire, à côtê d'autres technologies didactiques modernes. La connaissance de la mêthodologie des systèmes-experts rêpresente une êtape nêcessaire dans l'ouverture de perspectives vers des stratêgies êducatives efficientes, à même d'etre traduites en pratique grâce aux efforts conjuguês des cadres didactiques et des spêcialistes du domainc de l'informatique.

Calitatea procesului formativ a reprezentat din toate timpurile una din explicaţiile posibile a nivelului evolutiv al unei civilizaţii, această motivare căpătînd pregnanţă odată cu acumularea unor mari cantităţi de informaţii în toate domeniile şi cu nevoia stringentă de a le stoca sub forma unor structuri care să corespundă nevoilor funcţionale ale procesului de învăţămînt.

Mizînd pe efectele similare uneltei în domeniul activităţilor fizice, omul şi-a inventat numeroase auxiliare preţioase pentru a optimiza modalităţile de transfer din generaţie în generaţie a volumului de informaţii. Dar curba progresului datorată utilizării acestor instrumente a început să se aplatizeze, omul căutînd altceva care să reprezinte un salt calitativ. Acest "altceva", de un nivel superior este informatica şi reprezintă un pas absolut necesar pentru realizarea echilibrului dintre volumul de informaţii şi necesitatea utilizării lor eficiente. Nu exagerăm deloc cînd afirmăm că pe lîngă pericolul atomic, al degradării ecologice, cel al haosului informatic este la fel de ameninţător. Tratarea informaticii ca o modă este o dovadă certă de opacitate intelectuală, imensele cantităţi de informaţii putînd fi "digerate"

* lectori la Catedra de Psihologie, Universitatea "Al.I.Cuza" din Iasi.

Scanned with OKEN Scanner

de om doar cu ajutorul instrumentelor tot mai perfecţionate de procesat informaţia.

Dezvoltarea informaticii, expansiúnea ordinatoarelor în toate domeniile de activitate oferă noilor tehnologii informaţionale numeroase posibilităţi de utilizare educaţională. Pentru ţările dezvoltate acest lucru nu mai reprezintă o noutate, dar softwarul pedagogic rămîne încă foarte eterogen şi nestructurat. Însăşi complexitatea domeniului a impus starea de lucruri existentă.

Încercările realizate la noi sînt încă limitate la folosirea ordinatorului ca mijloc de învăţămînt în sens tradiţional. S-au încercat modelări, simulări, demonstraţii ale unor fenomene în care procesul real implică derularea unor stări ipotetice, deducţii, rezolvări de probleme sau demonstraţii intuitive. Ordinatorul este folosit încă secvenţial, pur demonstrativ, neglijîndu-se interactivitatea; interacţiunea directă educat - ordinator şi posibilitatea feed-back-ului complet. Ordinatorul rămîne un auxiliar la fel ca şi celelalte: aspectomat, retroproiector, film, magnetoscop, videocasetofon, etc.

Învăţarea asistată de ordinator implică evidenţierea şi punerea în valoare a tuturor resurselor acestuia. Inteligenţa artificială, robotizarea au demonstrat că ordinatorul poate prelua mult din comportamentele umane evoluate. Important este "să-i spui cum", deoarece el nu gîndeşte dar înmagazinează, procesează informaţia cu viteză inimaginabilă şi poate utiliza cu maximum de eficienţă ceea ce au gîndit oamenii, sau un grup de "experţi" într-un domeniu.

Sistemele expert s-au dezvoltat şi au pătruns în multe sfere de activitate umană: medicină, chimie, biologie, matematică, agronomie, etc. Ele suscită un interes deosebit în profesiuni diferite pentru că permit să abordeze informaţii ale unor funcţii intelectuale calificate cum ar fi: identificarea sau diagnosticul unor situaţii, previziunea unor evenimente, planificarea acţiunilor concret utilizate în activitatea întreprinderilor etc. Pentru ca numeroasele şi dificilele probleme întîlnite să fie cît mai bine conturate şi rezolvate este de dorit ca metodologia sistemelor expert să fie cît mai bine cunoscută şi experimentată.

Referitor la definiţiile date sistemelor expert menţionăm că acestea se completează reciproc, unele diferenţieri teoretice datorîndu-se eterogenităţii preocupărilor autorilor şi faptului că apariţia unui domeniu aflat în continuă dezvoltarea. Edificatoare prin claritatea şi capacitatea de sinteză considerăm definiţia reputatului profesor Henri Farreny de la Institutul Naţional

Scanned with OKEN Scanner

Politehnic din Toulouse[1] care pentru a contura noţiunea de sistem expert vizează trei aspecte succesive:

1) Rolul cuvenit sistemelor expert ca mijloc de acoperire a unor ectivităţi intelectuale umane.

2) Modul de organizare oferit de sistem pentru a acumula şi exploata cunoştinţele experţilor umani asupra unui domeniu particular.

3) Modul de invocare a cunoştinţelor de către experţi pentru a exprima experienţa acestora în intenţia sistemului.

"Sistemele expert sînt programe destinate să înlocuiască sau să asiste omul în domenii unde este necesară o expertiză umană:

- insuficient structurată pentru a constitui o metodă de lucru precisă, sigură, transpozabilă direct pe calculator;
- subiect de revizuit sau completat funcţie de experienţa acumulată în domeniu."

Pornind de la această definiţie funcţională sistemelor expert le sînt atribuite 3 obiective comune:

1) Extragerea cu uşurinţă a unităţilor "savoir faire"-ului, adică facilitarea exprimării cît mai directe a regulilor în raport cu forma lor de emergenţă la experţi.

2) Exploatarea unităţilor "savoir-faire"-ului, adică combinarea, înlănţuirea dintre reguli, organizarea sintezei cunoştinţelor în judecăţi, planuri, demonstraţii, decizii, reguli noi etc. şi verificarea manierei în care noutăţile au fost acumulate.

3) Uşurinţa revizuirii ansamblului unităţilor "savoir-fair"-ului, adică posibilitatea acumulării de noi cunoştinţe sau înlăturarea unor reguli[2]

Asimilarea metodologiei sistemelor expert presupune cunoaşterea principalelor blocuri funcţionale ale structurilor şi modalităţilor de interrelaţionare ale acestora.

Aceste componente funcţionale sînt:

1) **Limbajul de exprimare a cunoştinţelor.** Acesta foloseşte convenşii foarte diverse care reprezintă modalitatea "savoir-faire"-ului în domeniul vizat. Din punct de vedere al utilizatorului uman limbajul natural oferă forma cea mai confortabilă de a comunica cu sistemul expert. S-au realizat deja sisteme capabile să dialogheze într-un limbaj natural aplicabile în domeniile specifice pentru care au fost realizate.

---

[1] Farreny Henri, *Les systèmes-experts - principes et exemples*, Cepadeus Edition, Toulouse, 1985, p.15-19.

[2] Definiţii de cert interes au fost elaborate de: R.Davis şi J.King (1977), B.Buchanan, R.Davis, E.Feigenbaum, F.Hayes-Roth , D.Lenat, E.Shortliffe (1980), B.Buchanan, R.Davis, E.Feigenbaum, D.Lenat (1981), "British Computer Society" (1983), iar în ţara noastră D.Farcaş, P.Tabarcea şi M.Ghiur (1987).

Scanned with OKEN Scanner

2) **Baza de cunoştinţe.** Se disting 2 tipuri de cunoştinţe: fapte şi reguli. Primul gen de cunoştinţe numite şi aserţionale se referă la situaţii stabilite (fapte verificate), sau la cele în curs de a fi stabilite (fapte ipotetice). Ccl de al doilea gen de cunoştinţe sînt operaţionale sau reguli şi se referă la modul "savoir-faire"-ului din domeniu. Ele indică ce consecinţă să se tragă sau ce acţiuni să se îndeplinească atunci cînd o situaţie este stabilită sau în curs de a fi stabilită.

3) **Motorul de inferenţă.** Este o componentă de înalt rafinament informatic care rezolvă conexiunea dintre cunoştinţele afirmate (fapte) şi cunoştinţele operaţionale (reguli).

Dar cum realizează sistemul expert rezolvarea unei probleme? Aceasta se concretizează în forma stabilirii unui diagnostic sau a unui plan de acţiune. Urmează apoi aplicarea unui ansamblu de reguli care se intercondiţionează prin efectele lor asupra bazei de cunoştinţe.

Un prezumtiv utilizator de bună credinţă a unui sistem expert la nivelul procesului de învăţămînt şi-ar putea pune următoarele întrebări: Este posibilă realizarea unor sisteme expert necesare procesului instructiv-educativ? Care sînt avantajele acestora în cadrul tehnologiilor didactice moderne? Ce rol au experţii (profesorii) în elaborarea unui produs didactic informatic de acest gen? Există posibilitatea înlocuirii totale a educatorilor prin folosirea sistemelor expert de instruire?

După cum afirmă Mircea Maliţa[3] programele inteligente se găsesc deja în faza realităţii utilizator-program, dialogul, obţii utilizator-program, dialogul, obţinerea de cunoştinţe noi cît şi a unor clarificări sau explicaţii a devenit acum o realitate cu efecte benefice asupra ariei iniţiativei educatorului. Realizarea unor astfel de sisteme necesită efortul conjugat al membrilor unei echipe interdisciplinare compusă din profesori experţi, psihopedagogi, informaticieni, designeri şi în diferite proporţii specialişti ai profesiunilor parainformatice.

Printre avantajele utilizării sistemelor expert în procesul instructiv-educativ menţionăm: sporirea eficienţei învăţării, trezirea interesului şi motivaţiei pentru învăţare, evitarea rămînerii în urmă, individualizarea învăţării, îmbunătăţirea calităţii verificării şi evaluării cunoştinţelor, stimularea dorinţei de autoinstruire şi dezvoltarea capacităţilor de autoevaluare, facilitarea folosirii unor procedee euristice în abordarea problemelor, posibilitatea participării active a elevului la

---

[3] Maliţa Mircea, *Noile tehnologii informaţionale şi învăţămîntul*, Revista de pedagogie, 9, 1987.

Scanned with OKEN Scanner

învăţare, deplina conştiinţă a succesului şi erorii, posibilitatea sistematizării[4].

Instruirea asistată de ordinator, sistemele expert în special pot fi mai uşor realizate pentru materii de învăţămînt în care există posibilitatea evaluării obiective a cunoştinţelor şi conţinuturi clar structurate în etape pe parcursul progresului în domeniu. Rolul experţilor (profesori cu experienţă şi rezultate deosebite în disciplină) este acela de a modula şi stabili paşii de parcurs în realizarea fiecărei lecţii. Aceasta se materializează în descrierea faptelor verificate şi ipotetice precum şi în enunţarea unor reguli ale "savoir-fair"-ului pentru fiecare modul de parcurs. Stabilirea regulilor vizează atît cunoaşterea specificului dificultăţilor întîmpinate de elevi în asimilarea cunoştinţelor, datorate particularităţilor cognitive, cît şi maniera de intervenşie, de sprijin oferită de profesor cînd drumul este "barat". Realizarea unei strategii de instruire, a unor "teorii ale oredării" avînd ca fundament reguli verificate experimental, reprezintă una dinmarile dificultăţi întîmpinate de experţi, dar enunţarea acestora este absolut necesară în realizarea unui astfel de program de instruire.

Implementarea sistemului expert la nivelul procesului de învăţămînt nu diminuează rolul profesorului, dar are loc o reevaluare a statutului acestuia prin reconsiderarea sarcinilor ce-i revin în noua ambianţă creată. El are la dispoziţie noi posibilităţi pentru realizarea eficientă a lecţiilor. Activităţile de rutină sînt înlocuite în bună parte cu cele care presupun mobilitate, observare şi supraveghere în orientarea desfăşurării procesului educativ. Efortul suplimentar în construcţie este compensat prin posibilitatea utilizării repetate a programului şi prin faptul că acesta reprezintă o experienţă deosebită în domeniu, latura educativă capătă noi valenţe, educatorul implicîndu-se din ce în ce mai mult în promovarea activităţilor formative.

Desigur, nelămuririle nu au fost epuizate. Practica a generat probleme care nu au fost intuite nici pe departe de vizionarii noului. Istoria creativităţii umane validează normalitatea unor astfel de situaţii.

În suita interogativă se poate interpune situaţia cînd în unele părţi ale lumii analfabetismul a devenit endemic şi următoarea dilemă: oare cine nu sînt contemporani cu vremurile pe care le trăiesc? - cei care nu realizează nici pe departe

---

[4] A se vedea şi studiile realizate de I.Radu şi H.Pitariu în volumul *Direcţii noi în didactică*, Universitatea din Cluj-Napoca, 1987 şi nr.4 al "Buletinului pedagogic al Universităţii din Iaşi", 1988.

Scanned with OKEN Scanner

valoarea sistemelor expert sau cei care ignoră imensele contradicţii generate de polarizarea progresivă a mijloacelor educative.

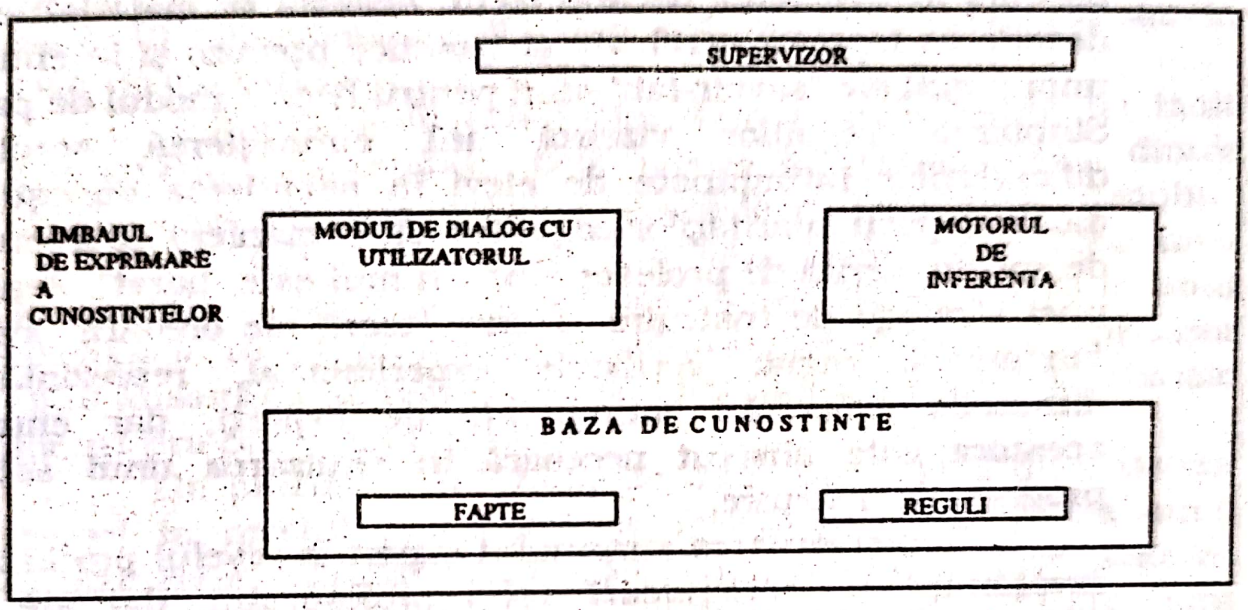


Figura 1. - Părţile componente ale unui sistem expert (după Henri Farreny, 1985).

Scanned with OKEN Scanner

DISCURSUL DIDACTIC ÎN PERSPECTIVA DEMERSULUI HERMENEUTIC

Dimensiunea hermeneutică este inerentă discursului didactic. O condiţie esenţială a instituirii discursului didactic este claritatea, care e condiţionat de posibilităţile de interpretare pe care (discursul sau textul) le prezintă [15: 168]. De aceea, considerăm că o perspectivă hermeneutică în analiza discursului didactic ar fi de natură să confere mai multă claritate evidenţierii specificacităţii acestuia.

1. *"Textualizare" şi "discursivitate" în sfera cîmpului educaţional*

Fiecare act didctic se circumscrie unui cîmp educaţional, desemnînd totalitate influenţelor cu caracter educativ în care se plasează elevul. Rezultatele unui act nu sînt totodeauna cele scontate. În acest sens, Spranger vorbeşte de o lege a "efectelor secundare nedorite" [5: 45].

"Textul" şi "discursul" se definesc, în general, în raport cu o anumită modalitate de informare, informaţia constituind însăşi substanţa lor. Actul didactic este, însă, un ct formativ. Aspectul informativ, deşi necesar, este secundar şi insuficient pentru a exprima natura şi scopurile actului didactic, ca act nu doar de transmitere de informaţie, ci, în primul rînd, de dezvăluire a disponibilităţilor şi de creare a competenţelor de toate genurile, conducînd la autonomizarea individului.

1.1. *"Text" didactic şi "discurs" didactic*

A înţelege prin "text" un ansamblu de semne grafice cu semnificaţie lingvistică, iar prin "discurs", aspectul verbal l textului este un mod simplist de determinare a celor două concepte şi a relaţiei dintre ele.

* Mariana Pancu, *Universitatea "Al.I.Cuza" din Iaşi, preparator la Catedra de Pedagogie.*

Scanned with OKEN Scanner

Philippe Sollers consideră "text" "nu numai obiectul sesizabil prin imprimarea a ceea ce se cheamă o carte (un roman), ci totalitatea concretă în acelaşi timp şi ca produs descifrabil şi ca muncă de elaborare transformatoare" [18: 27].

"Discurs" este "orice unitate sau sinteză semnificativă, fie ea verbală sau vizuală; o fotografie sau un articol de ziar vor fi pentru noi, în aceeaşi măsură, rostire; chiar şi obiectele, dacă semnifică ceva, vor deveni rostire" [1: 96].

Din această perspectivă, întregul proces de comunicare poate fi conceput ca un proces de comunicare discursivă.[1]

În raport cu discursul, "unitatea lingvistică maximă", cu sens deplin şi corespunzînd unei situaţii comunicative complete [16: 328], exprimînd o gîndire aproximativ încheiată şi completă în sine" [4: 249], textul este "fiinţă" su "fapt" de limbaj [9: 283]. Unitate de bază a discursului didactic, textul didactic este, în acelaşi timp, "spaţiul de intersecţie a cel puţin două discursuri", punînd problema "alter"-ităţii în însăşi textura sa [9: 285], a interpretului - semn (elevul sau profesorul) care face posibilă comunicarea completă.

În accepţiunea noastră, distincţia text-discurs se justifică doar dintr-o perspectivă psiho-logică, nu şi gnoseologică. Ceea ce pentru profesor este un discurs, pentru elev poate fi un text şi/sau invers.

Considerînd tipurile de discurs drept specializări ale limbajului, Ch. Morris propune 16 tipuri majore ale discursului [14: 205]. În tipologia propusă de Morris nu vom afla discursul didactic, întrucît acesta din urmă nu-şi afirmă specificitatea în aceeaşi modalitate ca discursul ştiinţific (designativ-informativ), religios (prescriptiv-incitativ), politic (prescriptiv-evaluativ) etc. Discursul didactic poate fi conceput însă ca discurs designativ-informativ, prescriptiv-incitativ, prescriptiv-evaluativ, formativ-sistemic, apreciativ-incitativ etc. fără a se confunda cu nici unul dintre tipurile de discurs propuse de Morris. Discursul didactic dobîndeşte dimensiunile menţionate în funcţie de scopurile pe care le împlineşte la un moment dat, într-o activitate educativă concretă, şi de nivelul educaţional la care se raportează. Specificul discursului didactic constă în implicarea dimensiunii transversale, care face necesară abordarea sa din perspectivă semiotică şi hermeneutică, semiotica şi hermeneutica fiind ele însele ştiinţe transversale care-şi propun detectarea şi analiza situaţiilor semnice şi interpretative din cele mai variate domenii. Dimensiunea transversală

---

[1] Habermas distinge două forme ale comunicării curente, acţiunea comunicativă şi discursul [9: 200-206]. Conform sensului larg pe care-l atribuim conceptului de *discurs*, o asemenea distincţie nu se mai justifică; acţiunea comunicativă este chiar discursul "în acţiune".

Scanned with OKEN Scanner

a discursului didactic este implicită în afirmaţia lui Greimas, potrivit căreia, în polifonia discursurilor sociale există un discurs didactic care corespunde gîndirii constituite [7: 226].

1.2. *Actul didactic ca sistem al secvenţelor discursive*

Acceptînd că orice unitate semnificativă din punct de vedere educaţional constituie un discurs didactic, admitem, implicit, că actul didactic este un sistem al secvenţelor sale discursive, deci un act de discurs.

Distingem semnificaţia secvenţelor discursive de semnificaţia discursivă globală, care este însăşi mesajul. Mesajul discursului ia naştere în însăşi procesul enunţării, ca act, şi se defineşte ca semnificaţie discursivă globală. Semnificaţia fiecărei secvenţe discursive, conturată în însăşi actul enunţării, concură la constituirea mesajului. Mesajul unui act didactic este, însă, mai mult decît suma semnificaţiilor secvenţelor discursive. Secvenţele unui discurs didactic, interpretate distinct, pot să pară simple informaţii, semnificative în raport cu anumite domenii ale cunoaşterii; pentru discursul didactic, în ansamblu, informaţia, oricît de semnificativă în raport cu ştiinţa, constituie numai substanţa, nu şi scopul. Discursul didactic semnifică nu doar în raport cu un anumit domeniu al cunoaşterii, oricare ar fi acesta, ci, în primul rînd, în raport cu personalitatea celor ce îl receptează, îndeplinindu-şi astfel funcţia sa formativă. Semnificaţia discursivă globală reiese din contextul total al actului de discurs.[2]

Asociem noţiunii de "sistem" noţiunea de "cîmp tensional",[3] de natură să sugereze o competiţie a interpretărilor ca modalitate de acces spre semnificaţia discursivă globală. Atît profesorul, cît şi elevul se angajează într-o suită de "deplasări" hermeneutice, corespunzînd secvenţelor discursive, în care, fiecare, în calitate de instanţă hermeneutică, atribuie semnificaţie. Revenirea în punctul de plecare este afectată de actul interpretativ. "Eu" se întoarce în chip de "altul", care devine un "alt-eu" ce realizează o nouă distanţare de natură să conducă la o apropiere mai mare de semnificaţia globală. Posibilitatea unui asemenea demers stă în

---

[2] Tatiana Slama-Cazacu operează cu o noţiune complexă de context, cu "contextul" înţeles în toate accepţiile, "de la cea mai restrînsă (cuvîntul de pildă, drept context pentru elementele lui fonematice), pînă la cea mai largă (de ambianţă social-istorică generală în care se desfăşoară comunicarea)" şi realizează o reprezentare logică a diverselor niveluri contextuale [17: 21].

[3] Prin "cîmp de tensiuni", M. Corti înţelege un ansamblu de "forţe" centripete şi centrifuge care se produc în cadrul raportului dialectic între ceea ce aspiră să se menţină intact prin forţa inerţiei şi ceea ce înaintează sub impulsul de a rupe şi a transforma" [2: 24].

unitatea finală a *logos*-ului, care corespunde unităţii fundamentale a spiritului uman. Această corespondenţă face posibilă comunicarea umană.

2. *Demers hermeneutic şi competenţă comunicativă didactică*

Posibilităţile interpretative ale discursului didactic trebuie întîmpinate de competenţa comunicativă a profesorului şi a elevilor.

Discursul didactic se constituie ca sinteză a competenţei şi performanţei comunicative. Relaţia profesor-elev, relaţie complexă, de reciprocitate, este determinată de "aria de competenţă"[4] a fiecăruia. Aria de competenţă comunicativă circumscrie disponibilităţi intelectuale, afective şi volitive care concură la alegerea celei mai bune variante de organizare a discursului şi care fac posibilă sesizarea nivelului receptării, a gradului de înţelegere al celui ce receptează. Aria de competenţă poate fi analizată în aceeaşi termeni pentru profesor şi pentru elev, deoarece fiecare se află în ipoteza de instanţă hermeneutică. Comunicarea ideală presupune suprapunerea ariilor de competenţă ale celor ce comunică, o permanentă fuziune între "eu" şi "altul", între profesor şi elev, care impune un demers hermeneutic ce implică, *în acelaşi timp*, ca instanţe interpretative, pe toţi participanţii la actul comunicativ. Concomitenţa este reclamată de pragmatica acţiunii comunicative, care distinge propoziţia, ca unitate lingvistică, de exprimarea ei, ca unitate pragmatică a vorbirii [9: 191]. În exprimare, propoziţia dobîndeşte un "plus" de semnificaţie, care rezultă din contextul exprimării şi care, în raport cu sensul propoziţiei - unitate lingvistică poate să însemne "mai mult", "mai puţin" sau "ceva diferit" [19: 345]. Determinarea dimensiunii hermeneutice a unei exprimări într-un act de comunicare necesită o dublă angajare a fiecărui agent: în exprimare şi, concomitent, în interpretarea exprimării sau a gradului de înţelegere a sensului şi semnificaţiei exprimării. Emiţătorul (profesor sau elev)determină "nivelul" receptării (gradul de înţelegere a sensului exprimării) prin interpretarea nu doar a actului lingvistic al interlocutorului său, ci prin interpretarea întregului *act de comunicare*, deci atît a aspectului lingvistic, cît şi a celui extralingvistic, a "unităţilor semnificative" ce rezultă din contextul unei situaţii de vorbire determinate. Profesorul nu îmbracă succesiv ipostazele de emiţător şi receptor ci, în chiar momentul în care *emite* o propoziţie, prin faptul că, în exprimare, propoziţia se transformă din unitate lingvistică în unitate pragmatică a vorbirii, *receptează* semnificaţiile elementelor contextuale (gesturi, priviri, mimica elevilor etc.).

---

[4] M. Corti utilizează expresia "arie de competenţă" pentru analiza procesului şi a principiilor comunicării literare [2: 55-58].

Scanned with OKEN Scanner

ordonîndu-şi secvenţele discursive următoare în funcţie de propria sa capacitate de a lua cunoştinţă de "nivelul" de receptare al elevilor. Condiţia esenţială a unei reale comunicări este cea a "simultanei metacomunicări, adică a unei înţelegeri, pe planul intersubiectivităţii, asupra sensului pragmatic determinat al comunicării" [8: 193].

Interpretarea actelor de comunicare are la bază competenţa comunicativă a agenţilor interpretativi şi nu doar competenţa lor lingvistică.[5]

3. *Interpretare şi comprehensiune în comunicarea discursivă didactică*

Din perspectiva teoriei modalităţilor, competenţa poate fi definită drept "ceea ce face să fie", în timp ce "a face să fie" defineşte performanţa. Cum competenţa face posibilă performanţa, actul nu poate fi definit doar ca un "a face să fie", ci ca "o structură hipotaxică ce reuneşte competenţa şi performanţa" [6: 229]. Performanţa unui act de comunicare constă în înţelegere, ca rezultat al demersului interpretativ al agenţilor comunicării.

Discursul didactic avînd funcţie predominant explicativ-formativă, interpretarea, la acest nivel, este un gen de "explicaţie a explicaţiei", iar actul comprehensiv este, în acelaşi timp, proba validităţii discursului, a corectitudinii logico semantice, dar şi a eficienţei, a puterii sale de persuadare, precum şi a competenţei comunicative a receptorilor. Corectitudinea logico-semantică, puterea persuasivă a discursului şi competenţa comunicativă a receptorilor sînt aşadar *condiţiile esenţiale* ale actului comprehensiv, act nu doar de receptare a informaţiei conţinute în discurs, ci a întregului mesaj, prin integrarea semnificaţiilor secvenţelor discursive. Pe de altă parte, în actul comprehensiv, receptorul construieşte un nou discurs, a cărui exteriorizare verbală, imediată nu se produce cu necesitate. Noul discurs, discursul receptat, este o "traducere" a discursului emis. Elevul "traduce" discursul profesorului într-un discurs propriu, care nu este niciodată, în totalitate, identic cu discursul profesorului. Înţelegerea conduce totdeauna la diferenţiere şi autonomizare, fiind "prin definiţie creatoare, inventivă" [13: 316]. "Comprehensiunea hermeneutică nu se limitează la a reproduce, ci comportă totdeauna un aspect productiv".[6] În plan didactic, actul comprehensiv presupune, mai mult decît însuşirea informaţiei transmise, conştientizarea intenţiilor formative ale emiţătorului (de obicei, profesorul) şi raportarea lor la conţinutul

---

[5] Asupra deosebirii dintre competenţa lingvistică şi competenţa comunicativă, a se vedea Habermas, 1983, pp. 190-195.

[6] Gadamer, Hans-Georg, 1975, *Wahrheit und Methode - Grundzüge einer psilosophischen Hermeneutik*, Tübingen, p. 280, în [13: 42].

informaţional al discursului, raport semnificativ pentru evaluarea corectitudinii şi eficienţei discursului (deci, pentru îndeplinirea condiţiilor logico-semantică şi pragmatică), dar şi a competenţelor comunicative, a profesorului şi a elevilor. Deci, în actul comprehensiv se realizează evaluarea competenţelor. Dintr-o asemenea perspectivă, comprehensiunea reprezintă nivelul cel mai înalt şi cel mai cuprinzător al oricărei taxonomii a obiectivelor educaţionale de ordin cognitiv. Parţial, competenţa de comunicare a celui ce emite se reflectă în gradul înţelegerii celui ce recepteză. Parţialitatea este impusă de prezenţa în spaţiul comunicării discursive a celorlalte condiţii care se cer îndeplinite.

Definită de Humboldt ca "totalitate a performanţelor de descifrare" [10: 8], de Heidegger ca o "proiectare a posibilităţilor fiinţei în reţeaua de corelaţii centrată pe conceptul de *Dascin*, avînd totdeauna o coloratură afectivă [10: 29], înţelegerea este o "sinteză organică de factori subiectivi şi obiectivi, afectivi şi intelectuali, intuitivi şi raţionali, produsul unei lungi colaborări şi elaborări interioare. În comunicarea discursivă didactică, înţelegerea este rezultatul implicării totale, la nivelul întregii personalităţi, a profesorului şi a elevilor. Elevul este totdeauna "prezent" în discursul profesorului, "cooperînd" cu acesta la producerea discursului. "Prezenţa" elevului se manifestă prin interese de cunoaştere, capacităţi, aptitudini de care profesorul ţine seama în alegerea şi structurarea conţinutului discursiv. "Cooperarea" continuă la nivelul interpretării, care nu este niciodată individuală, ci este inter-acţiune între toţi agenţii, reali sau potenţiali, ai comunicării discursive. În acest proces, descifrarea gesturilor, mimicii celor ce comunică este importantă pentru evaluarea nivelului înţelegerii.

Existenţa unor grade diverse ale înţelegerii este determinată şi de diferenţele ce caracterizează codurile individuale ale comunicării. Comprehensiunea "se bazează pe o dialectică de acceptare şi respingere a codurilor emiţătorului şi de propunere şi control al codurilor destinatarului [3: 348].

Gradul de înţelegere constituie preocuparea permanentă a profesorului deoarece înţelegerea, ca performanţă a unui act comunicativ, devine ea însăşi posibilitatea unui nou act de comunicare, deci competenţă a comunicării continue şi totale. Din această perspectivă, iniţierea viitorilor profesori în hermeneutică este o necesitate, căci i-ar ajuta "să devină mai mult decît simpli executanţi ai unui curriculum preconceput şi să ia precauţiile care se impun cu privire la propria lor teorie" [13: 42].

Scanned with OKEN Scanner

Bibliografie

1. Barthes, Roland, *Romanul scriiturii*, Editura Univers, Bucureşti, 1987.
2. Corti, Maria, *Principiile comunicării literare*, Editura Univers, Bucureşti, 1981.
3. Eco, Umberto, *Tratat de semiotică generală*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1982.
4. Fontanier, Pierre, *Figurile limbajului*, Editura Univers, Bucureşti, 1977.
5. Geissler, Erich, *Mijloace de educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977.
6. Greimas, A. J, *Pentru o teorie a modalităţilor* în *Semnificaţie şi comunicare în lumea contemporană*, Editura politică, Bucureşti, 1985.
7. Grenier-Francoeur, M, *La sémiosis didactique: savoir, savoir-faire, savoir-être* în *Foundations of Semiotics. Proceedings of the Perpignan Symposium*, Philadelphia, Ed. Gérard Deledalle, J. Benjamins Publishing Company Amsterdam.
8. Habermas, Jean-Louis, *Cunoaştere şi comunicare*, Editura politică, Bucureşti, 1983.
9. Houdebine, Jean-Louis, *Cercetare preliminară a noţiunii de text* în *Pentru o teorie a textului*, Editura Univers, Bucureşti, 1980.
10. Hufnagel, Erwin, *Introducere în hermeneutică*, Editura Univers, Bucureşti, 1981.
11. Kristeva, Julia, *Problemele structurării textului* în *Pentru o teorie a textului*, Editura Univers, Bucureşti, 1980.
12. Marino, Adrian, *Introducere în critica literară*, Editura Tineretului, Bucureşti, 1968.
13. Maaswinkel, Peter, *Initier les étudiants-maîtres à l'hermeneutique ?* în *Education-Formation*, Revue trimestrielle, nr.217.
14. Morris Charles, *Writings on the General Theory of Sings*, The Hague, Mouton, 1971.
15. Pereiman, Ch., Olbrecths-Tyteca, L, *La nouvelle rethorique. Traité de l'argumentation*, I tome, Paris, P.U.F., 1958.
16. Segre, Cesare, *Istorie - cultură - critică*, Editura Univers, Bucureşti, 1986.
17. Slama-Cazacu, Tatiana, *Comunicare pentru educaţie şi educaţie pentru comunicare* în *Comunicare şi limbaj*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1972.
18. Sollers, Philippe, *Nivelurile semantice ale unui text modern*, în *Pentru o teorie a textului* Editura Univers, Bucureşti, 1980.
19. Steiner, George, *După Babel*, Editura Univers, 1983.

The didactic discourse as a hermeneutic outlook

The hermeneutic dimension is inherent to the didactic discourse. The interpretativs possibilities of the didactic discourse should be accompanied by both the teachers and pupils communicative competence. The essential conditions of the comprehensive act are the logico-semantic correctness, the persuasive power of the didactic discourse and last but not least the receiver's communicative competence. The study of the didactic discourse conditions of comprehension is the aim of the didactic discourse's hermeneutics.

Scanned with OKEN Scanner

PROIECTUL "WORLD STUDIES 8-13: A.U.K. CURRICULUM PROJECT"

După cum apreciază specialiştii "Noile Educaţii" sau noile tipuri de conţinuturi reprezintă cel mai pertinent şi mai util răspuns al sistemelor educative la imperativele lumii contemporane. Încercînd să răspundă acestora, "Noile Educaţii" s-au constituit într-un timp foarte scurt, dat fiind faptul că ele corespund unor tendinţe din ce în ce mai bine conturate.

Totuşi, dacă unele din noile educaţii sînt destul de bine teoretizate, altele fac obiectul unor discuţii în vederea precizării şi delimitării lor.

O modalitate de abordare a educaţiei pentru o nouă ordine conomică internaţională ni-o oferă David Ilics şi Simon Fischer prin ceea ce ei denumesc "World Studies 8-13: A.U.K. Curriculum project".

Termenul "World Studies" (Studii mondiale) - subliniază autorii citaţi - poate fi folosit pentru a desemna un subiect în sine, dar este mai mult utilizat cu sensul de o latură a problemei. Este o expresie stenografiată care se referă la:

a. studierea culturii din diversele ţări ale lumii şi a aspectelor prin care acestea diferă de Marea Britanie sau se aseamănă cu ea;

b. studierea problemelor care apar la interacţiunea dintre ţări diferite şi culturi diferite, de exemplu: pacea, dezvoltarea, drepturile omului, mediul înconjurător etc. Obiectivele urmărite sînt concretizate în schema alăturată (Fig.1).

Proiectul a identificat 10 concepte de bază. Folosirea acestor concepte ajută profesorii la selectarea materialului, ajută copiii să înţeleagă pe parcurs mai mulţi termeni şi le dă posibilitatea să facă generalizări referitoare la comportamentul uman şi la problemele actuale.

* Conferenţiar dr. la Catedra de Pedagogie, *Universitatea "Al.I.Cuza" din Iaşi.*

Scanned with OKEN Scanner

Cunoştinţe
Descriere
Explicaţii
Evaluare

Societatea umană
Propria societate şi cultură
Alte societăţi şi culturi
Pacea şi conflictele
Comerţul şi dezvoltarea
Mediul înconjurător
Viitorul
Lucruri în comun

Atitudini
Respectul de sine
Curiozitatea
Înţelegere
Studierea în mod critic a informaţiilor
Aprecierea altor culturi
Dreptate şi onestitate
Sentimentul implicat

Aptitudini
Întrebări
Expresii
Empatie/Pătrundere
Folosirea conceptelor
Raţionarea
Cooperarea
Aptitudini sociale
Aptitudini politice

Fig.1 - Cîteva Obiective ale proiectului

"World Studies 8-13"

Scanned with OKEN Scanner

Cauze şi consecinţe	Acţiunile şi faptele noastre în lume au cauze diferite. În mod similar acţiunile şi deciziile noastre, ale altora sau ale guvernului au diferite consecinţe.
Comunicarea	Oamenii schimbă între ei informaţii, opinii şi sentimente într-o varietate de limbi, atît cu ajutorul cuvintelor, cît şi fără ele. Comunicarea implică, de asemenea, mişcarea oamenilor şi a lucrurilor.
Conflict	Trăim într-o lume a conflictelor. Oamenii continuă să nu fie de acord unii cu alţii, uneori ajungînd chiar la ciocniri. Aceasta se întîmplă în interiorul propriei ţări sau între ţara noastră şi altele (n.a. evident e vorba de Marea Britanie).
Cooperare	Indivizi, grupuri de indivizi sau ţări lucrează pentru a soluţiona problemele comune. Cooperarea face posibilă rezolvarea unor probleme care altfel n-ar putea fi soluţionate. Cooperarea poate duce la rezolvarea conflictelor.
Distribuirea puterii	Oamenii sau grupuri de oameni pot influenţa ceea ce se întîmplă în lume. Distribuirea puterii poate afecta libertatea oamenilor, ca şi bunăstarea lor. În majoritatea grupurilor şi chiar în lume puterea este împărţită în mod neegal.

Scanned with OKEN Scanner

Onestitatea fair-play

Onestitatea implică respectarea drepturilor celorlalţi şi soluţionarea conflictelor dintre partide. Unele legi vor să proclame şi să instaureze onestitatea la nivel internaţional.

Interdependenţa

Oamenii depind unii de alţii atît prin sentimente,cît şi prin schimburile de mărfuri şi servicii. Această interdependenţă apare la nivel individual, în grup sau la nivel internaţional.

Similarităţi şi diferenţe

Sînt o mulţime de căi diferite de a face un lucru. Nu toţi oamenii fac aceleaşi lucruri ca noi. Dar fiecare are aceeaşi natură umană, aceleaşi nevoi fizice, aceleaşi dorinţe şi aspiraţii. De exemplu, prietenia, dragostea, fericirea, realizări, împliniri.

Schimbările sociale

Trăim într-o lume în schimbare. Fiecare duce o viaţă diferită de cea a bunicilor lui. Aceste schimbări provoacă nelinişte dar şi plăcere. Schimbările apar în ţara noastră şi în altele.

Valori şi credinţe

Oamenii au diferite păreri despre ceea ce este important în viaţă. Înţelegînd valoarea altor oameni şi credinţele acestora, ajungem la explicarea diferenţelor şi a cauzelor care generează conflictele.

Apreciem că modelul "Studii mondiale" este interesant şi cuprinzător, dar el se menţine la consideraţii de ordin general care pot servi foarte bine filosofiei educaţiei şi mai puţin practicii.Este adevărat că în toate şcolile se porneşte de la observaţii, fapte, idei care tind să contribuie la unitatea dintre oameni, la cooperarea lor. Dar, în acelaşi timp, ni se pare important

Scanned with OKEN Scanner

de văzut cum s-ar putea folosi în acest scop o mai bună cunoaştere a motivelor care despart oamenii, naţiunile, popoarele. Credem că motivele care acţionează în această privinţă nu sînt numai de ordin economic, ideologic sau social, ci foarte adesea ele rezidă într-o insuficientă cunoaştere reciprocă sau se datoresc unui slab contact între oameni. De unde, o dată cu cunoaşterea reciprocă, este necesară o mai bună cunoaştere şi înţelegere a modului de viaţă. Credem că şcoala, prin conţinuturile de care dispune învăţămîntul, poate furniza această cunoaştere în mod organizat. Fiecare adevăr ştiinţific, fiecare descoperire geografică, fiecare creaţie artistică oferă prin prezentarea persoanei care le-a produs prilejul de a pătrunde în modul de viaţă al poporului din rîndul căruia s-a ridicat un creator de valori. Deosebit, însă, de asemenea căi indirecte rămîne deschisă posibilitatea stabilirii de contacte directe în cadrul activităţilor internaţionale, de tineret, de turism, de ştiinţă şi artă etc.

MOTIVAŢIA - SENS AL ÎNVĂŢĂRII
(MOTIVATION -PURPORT OF LEARNING)

It is important to acknowledge the importance of motivation on the process of learning. Without ignoring the empirical models of learning explanations, in order to understand that motivation gives a purport to learning it is necessary to make use of the new discoveries from the field of psychophisiology and neurobiology. Learning performances can be increasing motivation.

Situarea învăţării între principalele resurse care asigură progresul şi implicit dezvoltarea societăţii omeneşti, nu conduce automat la schimbarea mentalităţilor şi acţiunilor practice privind această activitate.

Este destul de uşor să obţinem afirmaţii apreciative de la adulţi, asupra rostului învăţării, mai ales cînd se fac referiri la copii.

Aceasta datorită diferenţelor dintre conţinuturile gîndirii empirice asupra învăţării şi realitatea contextuală şi structurală a acestei activităţi.

Aceasta datorită diferenţelor dintre conţinuturile gîndirii empirice asupra învăţării şi realitatea contextuală şi structurală a acestei activităţi.

Siguranţa mentalităţii de "deja ştiut" situează în aria banalului o astfel de activitate, ca şi cum componenţa de "a învăţa să înveţi" se capătă de la sine. Acest fel de "a şti" îşi are, printre altele, explicaţia în modul în care învăţarea este implicată în viaţa omului, în prezenţa ei continuă, ştiută şi mai ales neştiută. Rămînerea numai la nivelul "bunului simţ" şi empirismului tradiţional alimentează credulitatea competenţei "de la sine", ca un "har". Fiinţarea (*dasein*) în sensul major, înglobează din debut şi treptat valorile umane, datul genetic nu este suficient pentru umanizare. Impulsul genetic spre activitate se converteşte în primul rînd în învăţare şi prin ea devine principala sursă a muncii şi a altor forme de activism.

Dacă ne întrebăm asupra originii acestui impuls "ce factori îl declanşează ?", răspunsul, în mod cert, nu ne va conduce spre identificarea unui singur factor. Probabil că "sărăcia" dotării genetice într-un anumit context de suprasolicitare ecologică a obligat la declanşarea unui

* Conferenţiar doctor la Catedra de Psihologie, *Universitatea "Al. I. Cuza" din Iaşi.*

Scanned with OKEN Scanner

comportament de căutare a noi soluţii şi în măsura în care iniţial întîmplarea le-a oferit, acestea au fost învăţate.

Este vorba numai de o ipoteză, s-ar putea ca ştiinţele antropologice să dea alte răspunsuri. Mai ales că o astfel de conduită de căutare la întîmplare, nu este de loc economică pentru sistem.

Cercetările mai noi de neurobiologie ne relevă că: "...Învăţarea permite o lărgire a nişelor ecologice pe care organismul le poate explora. Prin intermediul învăţării, organismul se adaptează şi îşi reînnoieşte într-un ritm mai rapid comunicarea cu mediul. ... La vertebratele evoluate, organismul devine receptiv la combinaţiile externe şi mobile la semne pe care, şi el, le poate produce. Circumscrise de limitele redundanţei tranzitive a sinapselor în curs de dezvoltare, aceste combinaţii externe pot evolua în viitor prin ele însele: se împlinteză o cultură [2: 346-347]. Genomul cu structura sa complexă are o anumită ordine, obligat să intre în interacţiune cu elementele (informaţie, energie, substanţă) unor structuri ce conţin o altă ordine, aceasta va exercita presiuni pentru a provoca modificări conforme cu obţinerea unui minimum de echilibru relaţional. Sistemul viu fiind deschis (L. Bertalanffy), realizînd permanent schimburi de informaţie, energie, substanţă, se caracterizează prin reconexionarea elementelor şi apariţia în sistemul integral a unor însuşiri noi, inexistente la elementele separate. Conexiunile pot fi: genetice, de transformare, de construcţie, de funcţionare, de conducere, de dezvoltare etc.

Pentru a facilita înţelegerea, redăm o situaţie în care se află noul născut: acesta, conform structurii şi ordinii genomului, se naşte cu un anumit orar biologic de desfăşurare a activităţilor şi implicit a habituării. Satisfacerea trebuinţelor fundamentale, ale noului născut, ne mai putînd fi realizată numai prin mecanisme pur biologice, îl obligă pe copil să-şi multiplice relaţiile cu ambianţa (sistemul este în acelaşi timp activ şi reactiv) şi deci cu orarul social. Treptat, orarului biologic i se substituie, în cea mai mare parte, orarul social. Această modificare se realizează prin învăţare.

Elementul hotărîtor, ca factor de ordine, ce dă naştere unui sistem referenţial nou, prin implicarea fenotipului în genotip, în personalitate, este legătura de *sens*, respectiv *motivaţia*

Relaţia de sens (motivaţia) intervine ca factor reglator ce poate declanşa, orienta şi susţine activitatea şi reactivitatea sistemului.

Modalitatea de realizare a acţiunii şi operaţionalizarea ei provine atît de la genotip, prin potenţialul genetic, specific, individualizat, cît mai ales, din achiziţiile prin învăţare (informaţii, potenţial de cunoaştere şi comunicare etc.). "În infrastructura sistemului (psihic uman) nu participă decît două categorii de factori: *operaţii* şi *vectori*.

Scanned with OKEN Scanner

În consecinţă va trebui să considerăm că întreaga activitate psihică este reglată prin vectori (adică prin fenomene psihice ce deţin sens şi direcţie, cum sînt instinctele, motivele, atitudinile, scopurile, aspiraţiile etc.) şi structurată operaţional " [9: 23].

Faptul că direcţia unei conexiuni nu este stabilită numai de centrul nervos, ci şi de la periferie spre centru, a fost dovedit experimental, respectiv, sistemul nervos embrionar fiind extrem de receptiv la influenţele exercitate de cîmpul periferic. Aceste influenţe nu sînt specifice speciei, deoarece pot fi produse de organe sau membre rudimentare, transplatate de la o specie la alta (Ross G. Harrison).

Descoperirea că o mare parte a celulelor de diferite tipuri pot secreta un factor de creştere (FNC) a condus la experimente ingenioase, prin care s-a demonstrat că suportul anatomic şi fiziologic al circuitului sistemului nervos se realizează prin combinaţii de factori genetici cu cei extrinseci şi probabili, unii accidentali.

Experimentele în care s-a intervenit, cu diminuarea sau blocarea de FNC, au oferit spectacolul reducerii activităţii celulelor sistemului nervos, şi chiar moartea lor. Dimpotrivă, acţionînd cu FNC asupra unor celule care nu sînt nervoase, acestea preiau parţial unele funcţii ale neuronlor simpatici [6: 68-77].

Existenţa FNC ca element ce facilitează legăturile dintre celulele nervoase şi organele-ţintă receptoare, permiţînd obţinerea unor diferenţieri funcţionale ale sistemului nervos central, devine deocamdată faptul cert al fundamentării corecte a raportului înăscut-dobîndit. Dezvoltarea, maturarea, diferenţierea, şi mai concis, realizarea personalităţii, implică concomitent factori genetici şi extrinseci. Absenţa ultimilor putînd afecta la fel o structurare normală şi echilibrată ca şi carenţa genetică a celuiui ner voase.

O dată structurată o legătură nervoasă apar alte probleme legate de capacitatea de transmitere prin ea a informaţiei. Se ştie că sistemul nervos uman recurge la un sistem binar de transmitere a informaţiei.

Psihologia informaţională pornind de la metoda de calcul a lui N. Wiener şi Ch. Shannon, privind cantitatea de informaţie conţinută într-o ştire, a reuşit să determine posibilitatea de obţinere a informaţiilor prin intermediul receptorilor, cît şi capacitatea de reţinere în memoria de scurtă durată şi de lungă durată. Prin elaborarea unui model (posibil) H. Frank [4] a stabilit că timpul de persistenţă a informaţiei în memoria de scurtă durată este de aproximativ 10 secunde. Dată fiind capacitatea omului de a distinge evenimentele în timp de 1/16 secunde evenimentele ce se succed cu o viteză mai mare sînt percepute simultan.

Se poate deduce că în memoria de scurtă durată ajung 160 biţi/secundă (T-10 sec. şi C_t-16 biţi/sec.). Din acest depozit s-a dovedit

Scanned with OKEN Scanner

experimental că ajung în memoria de lungă durată aproximativ 30% adică 0,5 - 0,7 biţi/sec. Ce se întîmplă cu milioanele de biţi care acţionează asupra noastră ? Numai asupra ochiului pot acţiona 3000000 de biţi/sec, ori în conştiinţă nu ajung decît 16 biţi/sec.

Efortul de a selecţiona biţii utili ar fi fantastic de mare dacă nu ar interveni criterii de ordine care să faciliteze selecţia informaţiei de care avem nevoie.

Se disting astfel probleme noi ce trebuie rezolvate, respectiv a factorilor de ordine şi a acelor care diminuează convenabil redundanţa.

Singura cale ce apare plauzibilă în soluţionarea problemelor o oferă natura activă şi reactivă a sistemului viu de a se reorganiza prin învăţare. Aceasta, la rîndul ei, orientată şi susţinută de motivaţie.

În funcţie de complexitatea sistemului viu şi nişa ecologică de vieţuire, învăţarea şi motivaţia dobîndesc o anumită consistenţă şi organizare tipică, cu bariere relative şi penetrabile.

Necesităţile maximizării eficienţei acţiunilor umane în situaţiile de învăţare şi muncă au orientat cercetările din diferite ştiinţe pentru a valoriza resursele personalităţii. Între aceste resurse, motivaţia ocupă un loc central "...ori de cîte ori se discută despre predispoziţiile pentru învăţare, se pune accentul pe factorii culturali, motivaţionali şi personali care afectează dorinţa de învăţare şi de angajare în rezolvarea de probleme" [1: 56]. Recunoscută ca "motorul personalităţii" cum denumeşte motivaţia Allport [10: 223], numai prin cercetarea ei putem depăşi secretul "cutiei negre" a învăţării.

În psihologie, investigaţiile asupra motivaţiei au debutat în momentul cînd s-a făcut diferenţierea între mecanismele comportamentului şi factorii care comandă punerea sa în mişcare [8: 95]. Se relevă astfel nu numai "cum se desfăşoară comportamentul", ci şi "din ce cauză".

Cercetarea motivaţiei, plecînd de la categoriile cu care este desemnată, ne pune în faţa unui tablou deconcertant. Numărul de termeni clasificaţi ca aparţinînd sferei motivaţiei depăşeşte cîteva zeci - la H. B. English şi Ava English apar 34 [3: 331]. Fenomenul se explică prin prezenţa nevoii de a identifica factorii declanşatori ai unui comportament, ce anume îl susţine, orientarea acestuia, scopul.

Această realitate lingvistică ne oferă şi modul de diferenţiere a structurilor motivaţionale. Denumirile lor indicînd şi domeniul de acţiune. Pentru a evita confuziile, menţionăm că noi considerăm motivaţia ca acea parte a comportamentului, care determină punerea şi menţinerea în relaţie a sistemului viu. În cazul omului "motivaţia ar putea fi definită ca model subiectiv al cauzalităţii obiective, cauzalitate reprodusă psihic, acumulată în timp, transformată şi transferată prin învăţare şi educaţie în sfera internă a persoanei" [5].

Scanned with OKEN Scanner

Personalitatea nu este un polipier de procese şi activităţi psihice, în complexitatea ei există o anumită ordine, cum am mai arătat, impusă iniţial de potenţialul genetic. Numai că "Un potenţial ereditar nu poate exista şi asigura dezvoltarea decît în interacţiune cu elementele externe", [8: 88]. În acelaşi timp, cum observă B. Zörgö [11: 168], orice factor extern pentru a deveni vector declanşator, trebuie să aibă o anumită semnificaţie, în raport cu unul din evenimentele interne, să capete o valenţă pozitivă sau negativă.

Se remarcă, astfel, o complementaritate esenţială, exprimată în unitatea interacţională obiect-subiect, ce îşi are rădăcinile în raporturile continue, progresive, manifestate în timp ca trebuinţe. Situaţia aceasta complexă a făcut ca în aproape toate cercetările privind structura personalităţii, să nu se poată evita referirile la motivaţie. De exemplu, H. A. Murray în discriminarea variabilelor personalităţii, ajunge să precizeze că din cele 44 diferenţiate, 20 sînt trebuinţe manifeste, 8 trebuinţe latente. Iată, deci, mai bine de jumătate din dimensiunile personalităţii aparţin domeniului motivaţiei. Ne putem formula întrebarea: "A exagerat Murray ?"

O cercetare comparativă a studiilor care au folosit în descrierea personalităţii conceptul "trăsături", ne indică imposibilitatea de a evita categoriile cu conţinut motivaţional (B. Cattel, H. J. Eysenk etc.).

Şi în limbajul cotidian, din necesităţi operaţional-practice, se apelează la un foarte mare număr de categorii pentru a desemna stările motivaţionale. Exemplificăm cu noţiunea "nevoi" diferenţiată semantic în peste 40 de variante în *Dicţionarul Explicativ al limbii române*.

Focalizînd discuţia noastră asupra problemelor motivaţiei pentru a putea desprinde implicarea ei în învăţare, în mod inevitabil, se cuvine o scurtă prezentare a periplului cercetărilor în domeniu.

Putem remarca de la început, că cea mai mare parte de istorie, a psihologiei contemporane se confundă cu preocupările de investigaţie a motivaţiei. Congrese internaţionale, simpozioane anuale (exemplu: University of Nebraska), multitudinea publicaţiilor dedicate temelor motivaţiei, ilustrează cu suficienţă amploarea preocupărilor. În acelaşi timp, datorită numeroaselor orientări teoretice şi experimentale, care au avut-o ca nucleu de cercetare, a făcut dificilă o sinteză din care să reiasă mai clar implicaţiile practice, pentru diferitele laturi ale vieţii individuale şi sociale.

Un specialist în domeniu, K. B. Madsen, mărturiseşte că a lucrat 2 decenii la realizarea unui studiu comparativ, asupra a nu mai puţin de 42 de teorii [7: 275]. Utilizînd instrumentele "sistematologiei" cît şi unele criterii epistemologice, autorul, ajunge în final să diferenţieze 4 modele ale motivaţiei [7: 289]: 1 - modelul homeostatic; 2 - modelul stimulării; 3 - modelul cognitiv; 4 - modelul umanistic.

1. Considerat cel mai vechi model explicativ al motivaţiei, atractiv prin

Scanned with OKEN Scanner

simplitatea lui, accentuează rolul laturii biologice a personalităţii operînd uneori reducţionist. În explicarea învăţării întîlnim poziţii extreme, care se pot situa: de la "dresaj" (reflexologie) la profunzimile "obscure ale inconştientului". Reprezentanţi cu o aderiune integrală sau parţială: Freud, Pavlov, Hull, Murray, Freeman, Eysenck etc.

2. "Modelul stimulării acţiunii" formulat de H. F. Harlow, la primul simpozion asupra motivaţiei de la Nebraska (1953), completează punctul de vedere homeostazic. După Madsen poate fi formulat astfel: "Anumiţi stimuli externi au efect dinamic, ei determină o stare de activare sau mobilizarea energiei în organism. Starea dinamică împreună cu procesele cognitive determină comportamentul organismului [7: 291-292].

Contextul larg al teoriei permite includerea diferitelor modele mai vechi sau mai noi care explică învăţarea: hedoniste, utilitariste etc.

Ca reprezentanţi mai cunoscuţi sînt menţionaţi: Lewin, Young, Tinbergen, Hebb, Olds, Miller, Spence, Berlyne, Skinner, etc.

3. Avînd iniţial ca sursă "teoria formei" (Gestalt) precum şi psihologia dinamică a lui K. Lewin, cît şi variabilele motivaţionale ale lui Tolman, "modelul cognitiv" caută să implice în explicarea motivaţiei comportamentului şi învăţării, surse extrinseci şi intrinseci personalităţii. Din cei care au optat pentru acest punct de vedere amintim: Tolman, Woodworth, Festinger, Nuttin, Heckhausen.

4. Considerat de Madsen, ca fiind mai puţin clar, modelul umanist, îşi are originea în concepţia umanistă asupra psihologiei şi în ipoteza că există o categorie de elemente motivaţionale specific umane. Debutul acestui punct de vedere îl găsim la Allport (Personality, 1937), ca apoi să fie dezvoltat de Maslow, reprezentînd mai ales o reacţie la reducţionismul naturistic care a dominat psihologia pînă în deceniul şase (mai ales orientările behavioriste şi reflexologice). Abraham Maslow, în consens cu o psihologie dinamică şi transformaţională, introduce ideea de "creştere a trebuinţelor" sau "motivaţie" specifică omului. Această categorie de motivaţii, alăturată trebuinţelor homeostazice, permite, cum subliniază P. Popescu-Neveanu, "afirmarea caracterului psihologic necesar al valorii şi în respingerea tezei despre existenţa valorii într-un cadru extrinsec psihismului" [10: 455]. Piramida trebuinţelor, cu cele 8 niveluri, cum a fost concepută de Maslow, exprimă efortul de ascensiune, de emancipare umană de sub tutela severă a homeostaziei. Redăm piramida de la bază spre vîrf:

1. - trebuinţe fiziologice (hrană, odihnă, sexualitate, sănătate etc.);
2. - trebuinţe de securitate (afectivă, socială, în joc, învăţare, muncă etc.);
3. - nevoi sociale (apartenenţă, familie, grup social, afiliere, aderiune, etc.);
4. - trebuinţe ale "eului" (de conservare, de respect, autorespect etc.);
5. - nevoi de realizare a sinelui (afirmare şi realizare a potenţialului fizic şi

Scanned with OKEN Scanner

intelectual, contribuţii creative etc.);
6. - nevoi cognitive (nevoia de a învăţa, a cunoaşte şi a lua în stăpînire realitatea, de a înţelege, de a explora etc.);
7. - trebuinţe estetice (nevoi de ordine, armonie, simetrie, concordanţe, disciplină, puritate, afecte faţă de frumosul din natură, societate şi artă);
8. - trebuinţele stadiului de concordanţă (realizarea unităţii simţire-cunoaştere-acţiune, confirmarea practică a aspiraţiilor şi idealurilor).

Tipurile de motivaţie menţionate, ca şi altele, nu trebuie înţelese ca acţionînd izolat, ci în completitudine, chiar dacă în cele mai dese cazuri poate să intervină o anumită dominantă. De exemplu, motivaţia de securitate poate declanşa conduita de explorare, aceasta din urmă trecînd în prim plan, poate atrage un comportament de risc, ceea ce aparent ar contrazice motivarea iniţială. În cazul respectiv, în realitate, se realizează o augmentare a motivaţiei care poate să conducă la o echilibrare într-un plan superior, cel al cunoaşterii. Bineînţeles, nu sînt excluse şi situaţiile cînd implicarea concomitentă a mai multor trăiri motivaţionale dau naştere la conflicte.

În consens cu cele mai noi cercetări de neuropsihologie (Eccles, Luria, Sperry, Pribram), Madsen realizează o clasificare ce cuprinde integrarea diferitelor modele de motivaţie, în funcţie de angajarea specifică a structurilor creierului, după cum urmează în tabelul 1.

Fără a absolutiza valoarea teoretică şi practică a unei astfel de sistematizări, trebuie să recunoaştem că ea ne oferă posibilitatea înţelegerii implicării multidimensionale a motivaţiei în configurarea unui comportament. În acelaşi timp, prezenţa unor dezacorduri în descifrarea originii unei trăiri motivaţionale se explică prin intervenţia semnificaţiilor alături de sens. Să luăm, de exemplu, "curiozitatea" unui copil de 3 ani.

Obişnuit, o considerăm ca trebuinţă de explorare, în acelaşi timp este stimul şi este trăită psihic, ca atare apar implicaţii energetice, deci modificări fiziologice. Ea poate să apară ca activitate spontană, dar nu este exclus să fie şi ceva învăţat.

Printr-o succintă revedere asupra modului de intervenţie a motivaţiei în învăţare, putem desprinde corolarele pedagogice ce se impun.

Dezvoltarea normală a personalităţii se realizează în primul rînd prin învăţare, motivaţia asigurînd activarea optimă, care permite coparticiparea diferitelor procese psihice, cît şi orientarea spre finalizarea scopurilor. Forţa vectorială a motivaţiei dă unitate şi sens învăţării, asigură reglarea şi autoreglarea în funcţie de contextul solicitărilor în care este implicată personalitatea.

În cazul învăţării şcolare, sistemul motivaţional referenţial devine sursă principală a progresului, dar şi a eşecurilor. De multe ori aşa-zisa

Scanned with OKEN Scanner

"Motive" sau categorii de motivaţii	Structuri ale creerului implicate	Modele aplicabile ale motivaţiei	Exemple de motivaţie
Hipotalamic (motivaţii organice sau homeostatice)	Hipotalamus şi RAS (sistemul reticulat activator)	Modele homeostatice	1.foame 2.sete 3.motive sexuale 4.motive de excreţie 5.motive de somn 6.motive materne 7.treb.respiraţie 8.trebuinţe achiziţionate: "foame" de tutun,alcool,narcotice etc.
Limbic (motivaţie cu originea aici)	Sistemul limbic şi RAS	Modelul stimulării acţiunii	9.teamă 10.agresiune Motivaţie socială: 11.de afiliere 12.de succes 13.de putere
Cortical (motivaţie cognitivă)	Cortexul cerebral şi RAS	Modelul cognitiv	14.curiozitate 15.reducerea conflictelor
RAS (motivaţie activizată intrinsec)	Numai RAS	Modelul cognitiv versiune intrinsecă	16.motivaţie pentru (cu sens de trebuinţe): activităţi motorii senzoriale, cerebrale, independente

Tabel nr.1

"inapetenţă pentru învăţare" îşi are originea în sursele motivaţionale ostile, generate de organizarea deficientă a activităţii, în incompetenţa conducătorilor procesului didactic, în suprasolicitarea de dragul performanţelor în sine, sau subsolicitare. Organizarea adecvată a învăţării trebuie să asigure un minimum de progres celui care face efortul, fără acesta nu există motivaţie şi nici învăţare.

Bibliografie

1. Bruner S. J., *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970
2. Changeux, J. P., *Determinism genetic...*, în *Teorii ale limbajului. Teorii ale învăţării*, Editura Politică, Bucureşti, 1988
3. English H. B. and Ava C. English, *Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalitycal Terms*, Longmons, Green Aud Co., London, 1958

Scanned with OKEN Scanner

4. Frank H., *Informationspsychologie*, în *Kybernetik...*, Frankfurt, 1966
5. Golu P., *Motivația - un concept de bază în psihologie*, în "Revista de psihologie", nr.3, 1973
6. Levi-Montalcini Rita, Calissoro, P., *Factorul de creștere al nervului*, în "Scientific American", June, 1979
7. Madsen K. B., *Patterns of Preference and Models of Motivation*, în *Pleasure, Reward, Preferecence*, Academic Press Inc. New York and London, 1973
8. Nuttin Joseph, *Théorie de la motivation humaine*, PUF, 1980
9. Popescu-Neveanu P., *Sistemul psihic uman*, în "Psihologie școlară", Universitatea din București, 1987
10. Popescu-Neveanu P., *Curs de Psihologie Generală, Universitatea din București*, 1977
11. Zörgö B., *Motivația*, în *Probleme fundamentale ale psihologiei*, Editura Academiei R.S.R., București, 1980

Scanned with OKEN Scanner

Adrian Neculau*

O CONCEPŢIE COERENTĂ DESPRE ŞCOALĂ ŞI EDUCAŢIE
(EINE KOHÄRENTE AUFFASSUNG ÜBER SCHULE UND ERZIEHUNG)

Die Erforshung stellt die pädagogische Auffassung und Tätigkeit des Nationaldichters M. Eminescu. Es werden hier seine Ideen über den erzieherischen Unterricht, seine Beschäftigungen für die Persönlichkeiterkenntnis des Kindes, für die Bildung der Erzieher und seine Tätigkeit als Schulinspektor analisiert.

Cercetătorii operei eminesciene - mai ales cei din ultimii ani - au descoperit, cu o fervoare temperată de competenţă, uimitoare deschideri (şi aplecare) pentru ştiinţe, filosofie, economie, drept, istorie[1]. Într-o biografie spirituală a lui Eminescu, începînd cu inventarul cursurilor urmate şi a bibliotecii sale, pînă la identificarea surselor bibliografice în studii şi note, nu poate fi trecută între paranteze sau expediată preocuparea sa pentru ştiinţele formării. Personalitatea umană, psihologia colectivă, mecanismele intervenţiei educative, metodologia instruirii sînt domenii în care producţia eminesciană nu e deloc neglijabilă. Curios însă, despre Eminescu-pedagog nu s-a scris mai mult în ultimii ani, ci mai ales în primele decenii după trecerea sa în neființă[2]. Explicaţia noastră este următoarea: acivitatea sa de revizor şcolar (cunoscută prin publicarea unora dintre procesele verbale de inspecţie, a memoriilor către prefecţii celor două judeţe şi către Ministerul Instrucţiunii), articolele din "Curierul de Iassi" şi "Timpul", prin angajarea într-o realitate care nu se schimbase

* Adrian Neculau, profesor doctor la Catedra de Psihologie, *Universitatea "Al.I.Cuza" din Iaşi.*

[1] Vezi, de exemplu; D. Vatamaniuc, *Eminescu*, Minerva, 1988 şi Mihai Drăgănescu, *Spaţiul Eminescu*, "România literară", 2, 1988.

[2] Iată numai cîteva dintre aceste contribuţii: D. Mărăcineanu, *Eminescu pedagog*, "Convorbiri literare", noiembrie, 1925; Toma Chiricuţă, *Eminescu pedagog*, Botoşani, 1927; C. Ungureanu, *M. Eminescu - pedagog naţional*, Iaşi, 1934; V. Gheţea, *M. Eminescu - pedagog şi revizor şcolar*, Bucureşti, Cartea românească, 1939; Ştefan Şoimescu, *Eminescu pedagog*, "Convorbiri literare", iunie-septembrie, 1939.

Scanned with OKEN Scanner

mult, au fost pline de sugestii pentru oamenii şcolii, oferind soluţii încă valabile. Cînd însă şcoala a început să se organizeze pe alte temeiuri, interesul pentru acest segment din opera sa a început să scadă. Iar după apariţia cărţii lui Mircea Ştefan[3], tributară - ce păcat! - dogmatismului momentului, dar publicînd un set convingător de documente ilustrînd activitatea sa didactică, despre concepţia şi preocupările de pedagog ale lui Eminescu n-a mai apărut decît rareori cîte un articol[4].

O încercare de prezentare a izvoarelor din care se alimentează pedagogia eminesciană va trebui să aibă în vedere, după părerea noastră, etapele: anii de formare; profesor şi revizor şcolar; activitatea de comentator a fenomenului educativ, ca ziarist. Iar domeniile în care putem consemna contribuţiile sale pedagogice ar putea fi următoarele: cunoaşterea personalităţii copilului, principiile didacticii, formarea cadrelor didactice, organizarea învăţămîntului şi a şcolii. După aceste repere vom organiza şi studiul de faţă.

Formarea concepţiei pedagogice

Manuscrisele eminesciene ne dezvăluie nu numai laboratorul său de creaţie literară, ci şi interesele largi, pentru varii domenii, probate fie de notele de la cursurile universitare şi însemnări de lectură, fie de traduceri din autori reprezentînd domenii diverse. Caietele sale de lectură reprezintă deci un "jurnal" al formării sale intelectuale, "instrumente de lucru" care descoperă nu numai interesele culturale largi, ci şi un spirit mereu activ, o "sete nemărginită de cunoaştere", o ardenţă spirituală rareori întîlnită la vîrste tinere[5]. D. Vatamaniuc îl aşează pe Eminescu în familia spirituală a lui Leonardo da Vinci după "marea sa sete de cunoaştere şi preocupările multilaterale" relevate de însemnările şi de scrisul său. Cine consultă acel uimitor *Fragmentarium*, ediţie realizată de Magdalena D. Vatamaniuc după "manuscrise, variante şi note", va fi copleşit de diversitatea şi profunzimea intereselor sale cognitive: filosofie (inclusiv psihologie, logică, etică), probleme sociale (demografie, politică, economie, comerţ, comunicaţii, transport, drept, administraţie, învăţămînt-educaţie, etnografie, moravuri), filologie şi folclor, ştiinţe (matematică, astronomie, fizică, chimie, geologie, biologie, botanică, zoologie), artă şi literatură, istorie şi geografie. M.

---

[3] *M. Eminescu revizor şcolar*, Editura de Stat Didactică şi Pedagogică, 1956.

[4] Semnalăm însă volumul de *Scrieri pedagogice*, ediţie îngrijită de M. Bordeianu şi P. Vladcovschi, Iaşi, Junimea, 1977, cu un *Cuvînt înainte* de M. Bordeianu.

[5] D. Vatamaniuc, *Cuvînt înainte* la M. Eminescu, *Fragmentarium*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1981, p. 12.

Scanned with OKEN Scanner

Drăgănescu propune o sintagmă care ar putea să ne dezvăluie modul creativ în care poetul își construia orizontul cultural - *Spațiul Eminescu*. Acest spațiu al formării spirituale, cum ne demonstrează recent și D. Vatamaniuc, este un "cîmp cultural" în interiorul căruia se produc adesea interferențe (transferuri) între note, însemnări, traduceri, publicistică și opere literare. Eminescu înregistrează informațiile "selectiv", el optează, "admite", se articulează unor idei pe care le încorporează în "spațiul" său, plasîndule apoi într-un mod care îi este propriu. În eseul *Cultură și știință*, despre care astăzi se știe că este o traducere selectivă după *Bildung und Wissenchaft* de Lazarus[6], dăm peste această remarcă: cine vrea să fie cu adevărat cult se cuvine "înainte de toate, ca să lucre și să cugete în cercul ce-i aparține lui și, pentru ca aceasta să n-o facă unilateral și-n strîmtorarea spiritului, de aceea va trebui să-și întindă activitatea sa pe toate terenurile care-s situate în cercuri împrejurul cercului său propriu". Cercurile eminesciene acoperă un spațiu vast, spațiu avînd forma spiralei ascendente, de la "cercul mai îngust tot mai departe și mai departe...". Anii săi de inițiere au aureola unui "ritual magic", opțiunile sale seamănă a "adevărată beție" prin caracterul lor enciclopedic, el arde "etapele de tranziție, îndreptîndu-se direct spre esențe ... condesînd timpul"[7].

Reconstituirea itinerariului spiritual eminescian ne oferă informații precise asupra cursurilor urmate, a lucrărilor traduse sau consultate, a intereselor sale culturale. Se știe, de pildă, că a urmat, la Viena, printre alte cursuri de filosofie (filosofia reprezenta pentru el "cimentul tuturor disciplinelor") pe cel al lui R. Zimmermann (continuator al lui Herbart, care a dominat spre sfîrșitul secolului trecut și la începutul secolului nostru gîndirea pedagogică) și că a audiat cursurile lui Theodor Vogt (*Allgemeine Pädagogik, Logik*). Despre familiarizarea sa, la Berlin, cu preocupările lui Moritz Lazarus (1824-1903) de psihologia popoarelor deja am amintit. Manuscrisele lui Eminescu privind acest domeniu al cunoașterii "însumează un mare număr de pagini" (Dumitru Vatamaniuc). În publicistica sa vor apare de cîteva ori ecouri ale acestui contact cultural. Tot aici a urmat și un curs al lui Eduard Zeller care face dese raportări la pihologia generală și psihologia popoarelor (el interpretează afirmarea psihologiei ca un "semn al decadenței filosofiei"). Orientarea lui Eminescu în domeniul psihologiei

---

[6] M. Lazarus, alături de H. Steinthal, a întemeiat studiul psihologic al popoarelor (Völkerpsychologie). Călcînd pe urmele lui Herbart ei au denunțat insuficiențele psihologiei individualiste (individul este considerat o abstracție), orientînd cercetările spre realitatea concretă care este societatea (Vezi M. Ralea, T. Herseni, *Introducere în psihologia socială*, Editura Științifică, 1966, p. 224).

[7] Al. Oprea, *În căutarea lui Eminescu gazetarul*, Minerva, 1983, p. 236.

Scanned with OKEN Scanner

personalităţii este pusă de D. Vatamaniuc pe seama frecventării cursurilor profesorilor H. Siegel şi L. Stein. A cunoscut şi preocupările lui Emil Du Bois-Reymond, fiziolog cu preocupări pedagogice, în jurul numelui căruia va polemiza, mai tîrziu, cu prilejul disputei învăţămînt practic - învăţămînt clasic. La Berlin a urmat şi cursurile de fizică ale lui Helmholtz. Dar acesta e cunoscut şi ca unul dintre întemeietorii psihologiei experimentale. Era bine familiarizat cu concepţia pedagogică a lui J. J. Rousseau încă din perioada studiilor vieneze[8] şi - se pare - cunoştea principiile de învăţămînt din opera lui Pestalozzi[9]. Pentru timpul acela, cînd disciplinele psiho-pedagogice nu se specializaseră şi delimitaseră de corpul filosofiei, cum se întîmplă astăzi, în cadrul unui orizont ştiinţific şi cultural larg, Eminescu avea deci cunoştinţe absolut satisfăcătoare pentru a aborda problemele şcolii şi ale personalităţii copilului. Să nu uităm şi contactul nemijlocit cu şcoli de prestigiu - la Cernăuţi, Blaj, Viena, Berlin - şi modele de profesori care i-au oferit sugestii despre stilul didactic, eficienţa diferitelor metode de predare, calitatea culturală a mediului educativ. Mai trebuie menţionat că Eminescu a găsit în societăţile studenţeşti din Viena un climat cultural autentic. Între dezbaterile ştiinţifice organizate aici, trei sînt prelejuite de disertaţiile *Despre însuşirile moştenite de la părinţi*, *Cine este omul ?* şi *Descendenţa omului* care, sigur, aduceau date recente cu privire la raportul ereditate-educaţie. Iar după revenirea în ţară n-a încetat nici un moment activitatea de informare, cum dovedesc manuscrisele sale. Avea "predilecţiune", observa I. Slavici, prieten din perioada studiilor vieneze şi apoi coleg la "Timpul", pentru "tot ce are viaţă".

Perioada de profesorat (de limbă germană şi logică) la Institutul Academic din Iaşi (mai bine de un an şi jumătate) este însă o experienţă infructuoasă. Intratabil, Eminescu pretinde elevilor muncă, rigoare, dăruire. "Meticulos, sîrguitor", el se dovedeşte, credea Călinescu, "de-o pedanterie barbară". Urmează un conflict la care se asociază toţi elevii şi se renunţă la serviciile sale. Acest prim contact cu realitatea şcolară a timpului, caracterizată prin superficialitate şi lipsă de conştiinciozitate, îl vor fi marcat adînc pe poet. Apropierea de şcoală va fi adîncită apoi, printr-o cunoatere temeinică, în anul de revizorat (1 iulie 1875-4 iunie 1876). Cu "clarviziune pedagogică şi socială şi spirit administrativ", zice Călinescu, luîndu-şi în serios îndoitele "atribuţiuni" administrative şi pedagogice (trebuind să facă inspecţii şi să rezolve prblemele de cancelarie ale revizoratului), Eminescu porneşte la drum cu o "imensă bună-credinţă",

---

[8] Vezi I. M. Raşcu, *Eminescu şi cultura franceză*, Minerva, 1976 şi Al. Oprea, *Op.cit.*, p. 320.

[9] C. Ungureanu, *M. Eminescu - pedagog naţional*, Iaşi, 1934, p. 11.

Scanned with OKEN Scanner

punînd în joc "capacitatea lui de muncă inteligentă şi practică totodată", precum şi "bunul-simţ desăvîrşit în toate acţiunile", el devenind un "mare organizator" al şcolii, un model de "revizor sociolog"[10]. Procesele sale verbale de inspecţie reunesc, uneori în cuprinsul unei pagini sau două, observaţii pertinente cu caracter sociologic, psihologic şi pedagogic, informaţie la zi în domeniul didacticii şi metodicii, o orientare fără greş în organizarea procesului instructiv. Acum şi-a cules şi cele mai multe informaţii despre organizarea defectuoasă a învăţămîntului timpului. Era, cum singur îşi caracterizează munca într-o adresă către minister, "curier, copist, registrator, administrator, esaminator" şi "veşnic în călătorie" pe întinderea a două judeţe de mai multe sute de kilometri pătraţi, trebuind să inspecteze 152 de şcoli. Iar drumurile ("minunatele căi de comunicaţie dintre comună şi comună"), peste dealuri şi păduri, fie iarnă sau vară, nu puteau fi străbătute decît cu căruţa sau pe jos. Deşi dăruirea şi competenţa sa sînt exemplare, el este destituit din post, potrivit moravurilor politice ale vremii, imediat ce Maiorescu nu mai este ministru. Înlăturarea sa, dintr-un rost pe care-l vedea cu folos, îi produce o neagră furie ce avea să-i marcheze apoi angajarea socio-afectivă ca jurnalist.

Îmbrăţişarea carierei de ziarist, la "Curierul de Iassi" (mai, 1876) şi apoi la "Timpul" constituie un moment de cotitură în existenţa sa. Unul dintre biografii săi consideră această schimbare de statut personal "mai potrivită cu structura personalităţii sale". Această carieră "n-o părăseşte pînă la prăbuşirea sa intelectuală şi o profesează cu o dăruire de sine, o competenţă şi un orizont intelectual fără egal în cultura română"[11]. În acest "orizont cultural" vor intra şi studiile sale atente şi documentate despre *Educaţie şi învăţămînt*, *Învăţămîntul democratic*, *Sterilitatea învăţămîntului nostru*, *Învăţămîntul clasic*, *Muncă, echitate şi adevăr*, recenziile sale la manualele şcolare de ţinută, polemicile pe probleme de cultură, învăţămînt, educaţie cu presa liberală. Acum notiţele şi însemnările din anii formării sînt valorificate cu discernămînt şi o ştiinţă neegalată pînă atunci.

Învăţămîntul educativ

Învăţămîntul, credea Eminescu, trebuie să fie orientat nu spre achiziţionarea a cît mai multe cunoştinţe, asimilate mecanic şi devenind adesea balast, ci spre dezvoltarea calităţilor personalităţii. "Şcoala n-ar trebui să fie o magazie de cunoştinţe străine" scria într-un articol publicat

---

[10] G. Călinescu, *Viaţa lui Mihai Eminescu*, Editura pentru Literatură, 1964, p. 209.

[11] D. Vatamaniuc, *Publicistica lui Eminescu*, Iaşi, Junimea, 1985, p. 107.

Scanned with OKEN Scanner

în "Timpul" (12 iulie 1880), ci - printr-o orientare spre un "învăţământ educativ" - "o gimnastică a întregii individualităţi a omului"[12]. Un mijloc de antrenament individual şi colectiv pentru profesiune şi status-ul de adult, am spune noi astăzi, o rampă de lansare pentru talente şi valori. Pentru a debloca capacitatea formativă a învăţământului, condiţia este să se renunţe la "învăţărea pe de rost a mii de cuvinte neînţelese", la încărcarea memoriei "cu saci de coji ale unor idei străine" care au ca efect "lipsa de interes pentru învăţătură". Alternativa la exerciţiile istovitoare de memorare este "întărirea aparatului intelectual" prin solicitarea inteligenţei, a judecăţii proprii. "Caracterul însă al unei şcoli bune e ca elevul să înveţe în ea mai mult decît i se predă, mai mult decît ştie însuşi profesorul. Odată interesul inteligenţei trezit pentru obiecte, odată simţurile şi judecata deprinse la observaţie, elevul ajunge prin proprie gîndire la rezultate care nu stau în carte" [p. 195].

Analizînd organizarea învăţământului timpului, el ajunge la concluzia: "lipsurile cele mari ale învăţământului nostru nu sînt atît pe terenul intelectual, precît pe cel al educaţiei". Soluţia sa ? Nu "cantitate", nu "cît mai multe cunoştinţe", ci dezvoltarea "calitativă" a personalităţii copilului.

Mijloacele pentru atingerea acestor obiective erau *intuiţia şi învăţarea conştientă*, "priceperea obiectelor predate şi nu memorarea de reguli abstracte", într-un mod "rutinar". În procesele-verbale de inspecţie, revizorul M. Eminescu atrăgea atenţia asupra necesităţii ca învăţătorii să-i facă pe copii să înţeleagă cele citite, abandonînd "sistemul mecanic de învăţămînt", "învăţarea pe de rost de cuvinte goale, din deosebite discipline". De aceea, în cursul inspecţiilor pe care le face, recomandă, cum s-a întîmplat la şcoala din Andrieşeni, judeţul Iaşi, ca învăţătorul "să-şi dea silinţa să caute ca elevii să nu înveţe nimic mecanic", ci să "întrebuinţeze metodul demonstrativ, încît operaţia aritmetică să nu li se pară o minune, ci un lucru care se explică prin el însuşi". Eminescu vedea învăţarea ca o dezvoltare a "facultăţii de a judeca", de a înţelege logica firească a evoluţiei unui fenomen "Nu vei da copilului să opereze decît cu lucruri pe care le-a înţeles pe deplin. Pe deplin, fără umbră de îndoială, fără umbră de nesiguranţă" [p. 91].

În majoritatea şcolilor pe care le vizita, tînărul revizor, lămurit acum asupra deficienţelor metodologice ale învăţămîntului vremii, recomanda în procesul-verbal încheiat cîteva lucrări care sînt - credea el - deosebit de utile învăţătorilor: *Metoda nouă* de Creangă şi *Cartea de cetire* a aceluiaşi învăţător. Aceste manuale şcolare prezentau noile cunoştinţe în funcţie de

---

[12] M. Eminescu, *Scrieri pedagogice*, p. 195. În continuare, citatele din opera eminesciană vor fi date după această ediţie.

Scanned with OKEN Scanner

particularităţile de vîrstă ale elevilor, trezind interesul acestora prin modul de organizare a informaţiilor. Într-un raport către minister el recomandă şi *Povăţuitorul de cetire prin scriere după sistema fonetică*, ce îndrumă pe învăţători în folosirea abecedarului, "care pînă acum e cel mai bun abecedar românesc". Între vechile metode care propun "învăţarea rutinară şi mecanică" şi noua metodă deosebirea e de la "dresură" la "pedagogie".

Avînd în vedere cartea de citire a lui Creangă, Eminescu scria mai tîrziu în "Timpul": "O carte de cetire nu e numai o enciclopedie naţională; ci dacă e bună şi cu îngrijire lucrată, precum au început a se lucra, ea revarsă în mii de capete aceleaşi cunoştinţe, fără de nici o silă, căci nu se-nvaţă pe de rost; ea inspiră la zeci de mii de cetăţeni viitori aceeaşi iubire pentru trecutul şi brazda pămîntului lor; ea preface, după o justă obsevaţie, o masă de indivizi, ce se-ntîmplă pe aceeaşi bucată de pămînt, într-un popor ce menţine o ţară". Şi, războindu-se din nou cu învăţămîntul dogmatic, Eminescu nu pregetă să argumenteze: "Sa nu se uite că această carte de cetire nu se-nvaţă pe de rost, că secretul compunerii ei e de a fi interesant scrisă, şi conformă cu nivelul de înţelegere al copiilor, şi că ea îi creşte şi instruieşte pe aceştia în mod liber, fără a-i obosi".

Principiul intuitiv este cheia prin care învăţătorul, profesorul poate determina învăţarea conştientă, credea Eminescu. "Calitatea cunoştinţelor consistă în deplina înţelegere a celor ştiute şi pentru a fi pe deplin înţelese, mai ales pentru copii, trebuie să fie *intuitive* (s.n.), iar pentru a fi intuitive acele cunoştinţe trebuie să fie descriptive, adică sătule de culoare şi de viaţă, nu un schelet de abstracţiuni şi de nume proprii". Acest principiu care ţine seama de "dezvoltarea firească a puterilor mintale ale copilului", făcînd "educaţiunea simţurilor" şi conducînd la "întărirea puterii lui de observaţie" a făcut o strălucită carieră în şcoala modernă, fiind aşezat la loc de cinste în orice didactică.

Dezvoltarea personaltăţii copilului

Recomandînd *Povăţuitorul* lui Creangă către Ministerul Cultelor şi Instrucţiunii Publice (26 mai 1876) revizorul M. Eminescu aduce următoarele argumente: "Oricît de modestă în aparenţă ar fi cartea, ea înseamnă începutul unei reforme adînci în instrucţiunea elementară, ea a rupt-o cu dogmatismul; isvorul metodei propuse este însăşi natura inteligenţii, procesul ei de dezvoltare". Această "mare deosebire de metodă", pe care o reprezintă lucrarea lui Creangă, provine din schimbarea perspectivei în abordarea educatului: de la "cumplita metodă de toceală" la învăţarea activă ("prin jocuri copiii învaţă a iubi orînduiala") prin exemple şi explorarea lumii înconjurătoare, "urmînd şirul unor dezvoltări treptate" şi pornind de la "micul capital de cunoştinţe din viaţa copilului".

Scanned with OKEN Scanner

Nu memorare de reguli şi nume, ci exerciţii, implicare personală. "Nici un om nu se întăreşte citind un tratat de gimnastică, ci făcînd exerciţii, nici un om nu se-nvaţă a judeca citind judecăţi scrise gata de alţii, ci judecînd singur şi dîndu-şi singur seama de natura lucrurilor" [p. 79]. Poziţia cadrului didactic în această nouă relaţie ? "Nu mai întîlnim pe învăţătorul sever şi ţeapăn cu vergile-n mînă, ci un suflet uman, care se coboară la treptele sufletelor copilăreşti şi le disciplinează, nu le siluieşte".

Activizarea elevilor, antrenarea lor prin exerciţii, lecturi era principiul pedagogic pe care Eminescu îl considera o cale sigură de dezvoltare a personalităţii copiilor. De aceea, în procesele-verbale de inspecţie el recomanda îndeosebi această modalitate de stimulare, ca, de exemplu, la Şcoala din Sărărie nr.2 unde cerea "ca exerciţiile practice asupra materiilor predate să prevaleze cu mult învăţarea teoriilor generale". La şcoala din Totoeşti, credea "de dorit ca învăţămîntul să aibă mai multă viaţă" şi aceasta prin "exerciţii de stil, adică mici compuneri asupra unor obiecte cunoscute copiilor". Iar la tabăra, în locul "însonării frazelor", cere: "cuprinsul bucăţilor citite copiii îl vor povesti cu cuvinte proprii, în scris vor face mici compuneri". El vedea în activismul elevilor calea dezvoltării personalităţii, scopul suprem al educaţiei. Numai utilizînd "propria gîndire" se trezeşte "interesul inteligenţei pentru cunoaştere", se formează deprinderea de a observa şi se dezvoltă "predispoziţiile intelectuale înăscute": "unul va citi cu plăcere articole de ştiinţă naturală, altul pe cele istorice, un al treilea pe cele geografice". Principalul este însă ca aceste calităţi personale să fie depistate şi activate, aceasta este calea pentru a le valorifica deplin. Altfel ? Prin învăţarea unor "vorbe", prin "încărcarea memoriei cu lucruri pe care nu le poate mistui" se va ajunge la "sila şi scîrba copilului de carte", la situaţia că "interesul viu şi judecata copilului n-a jucat nici un rol". Deficienţa principală a "sistemului instrucţiei noastre", credea Eminescu, provine din faptul că se întemeiază pe "memorarea de regule abstracte şi de cuvinte" şi nu pe "priceperea obiectelor predate". În felul acesta "copilul n-are niciodată acel repaos al creierului, care consistă în întrebuinţarea nu simultană, ci consecutivă, pe rînd, a facultăţilor" [p. 91]. Şi atunci acela care "voieşte să înveţe mult, trebuie să înveţe multe", să-şi încarce memoria inutil în dauna dezvoltării judecăţii, a inteligenţei. Acestea nu pot fi stimulate decît printr-o motivaţie puternică şi o activare a voinţei: "Vrerea este un element organic al lui eu. Este actul în *mine* a determinării proprii asupra lumii obiective"[13]. Voinţa trebuie însă "să se manifeste, să se realizeze" prin "fapte" pentru a înălţa edificiul personalităţii. "Eul, voinţa şi fapta - acestea-s toate elementele

---

[13] *Fragmentarium, op. cit.*, p. 194.

Scanned with OKEN Scanner

vieţii. Aceste trei momente sînt conţinutul noţiunei personalităţii"[14]. Opţiunea aceasta este confirmată de cercetările actuale ale psihologiei: dezvoltarea psihică se sprijină pe ereditate, dar este impulsionată de motivaţie şi "se desfăşoară în contextul propriei activităţi (de învăţare) a copilului"[15]. Activarea funcţiilor interne, stimularea acestora lărgeşte cîmpul cognitiv, dezvoltă interesele, formează personalitatea.

Formarea corpului didactic

Să examinăm cîteva formulări eminesciene care conduc, toate, la aceeaşi constatare: "Lipsa de cultură adevărată este egală cu lipsa de moralitate"; "Educaţiunea e cultura caracterului"; "Educaţiunea are a cultiva inima şi moravurile". Constatarea ? Eminescu vede în educaţie un mijloc de orientare valorică a tinerilor, un laborator de antrenament pentru activităţi social-utile. Această articulare la lumea valorilor nu se poate realiza însă doar prin consultarea cărţilor. Societăţile, popoarele - crede Eminescu - "au nevoie de dascăli, riguroşi chiar, pentru a se deprinde cu lucrări şi îndeletniciri utile"[16]. Iar atunci cînd se vrea "dezvoltarea judecăţii copilului", antrenarea facultăţilor sale", pedagogul e aicea tot"[17].

Ce se întîmpla însă în şcolile pe care le vizita, cum înţelegeau unii dintre dascăli să-şi facă datoria, cum erau ei pregătiţi pentru această profesie ? Chiar de la numirea sa, organizînd conferinţele cu învăţătorii rurali din judeţul Iaşi, în vara lui 1875, Eminescu este pus în faţa unei realităţi deloc încurajatoare. Extragem un pasaj edificator din raportul său către minister: "Din prelegerile învăţătorilor rurali am putut vedea însă mari lipsuri atît în privinţa metodei cît şi a cunoştinţelor. Cunoştinţele lor consistă în genere în vorbe moarte, a căror realitate vie n-o pricep. Sigur că în această privinţă nu sînt pe atît ei de vină, pre cît sistemul de învăţămînt, de sub al cărui regim au ieşit. Am văzut la mulţi dintre ei silinţa de-a fi metodici, la unii am observat o metodă firească, rar privilegiu pe care natura îl dă învăţătorilor născuţi; am văzut la alţii o mai mare măsură de cunoştinţi pozitive; dar peste tot nu pot zice că acestea ar fi suficiente. Lipsa absolută de mijloace pedagogice, lipsa unei foi învăţătoreşti în România se simte la fiecare pas. Cei mai buni chiar ştiu ceea ce au

---

[14] *Ibidem*, p. 195.

[15] P. Golu, *Caracteristicile dezvoltării psihice* în *Psihologie şcolară*, Tip. Univ. din Bucureşti, 1987, p. 37.

[16] *Fragmentarium*, p. 233.

[17] *Scrieri pedagogice*, p. 91.

Scanned with OKEN Scanner

învăţat în şcoală, mai mult nu. Cărţile didactice cîte sunt la noi, sunt pentru licee... termenii şi stilul lor fac nefolositoare lectura acestor cărţi pentru învăţătorii rurali. Ei n-au ce citi, chiar dac-ar vol".

Aceste prime constatări aveau să fie confirmate apoi în şcolile pe care avea să le viziteze. Inspectînd şcoala de fete nr.1 din oraşul Roman, observînd deficienţe în procesul de predare-învăţare, faptul că învăţătoarea "şi-au apropiat metoda mecanică şi moartă a învăţămîntului", sesizează cu aplomb cauza: ea aparţine "unei generaţii scolastice bine determinate, bogată în cuvinte şi sterilă în idei". Învăţătoarea, observă, se distinge prin "întrebuinţarea de cuvinte neauzite sau al căror înţeles nu-l cunoaşte pe deplin" şi aceasta "înlocuieşte la d-sa, ca şi la multe altele, estrema sărăcie de cugetări". Învăţătorii de acest tip sînt "jertfa şcoalelor noastre secundare", constată revizorul şi conchide, în finalul acestui proces-verbal care are turnura unei disertaţii: "învăţămîntul mecanic este cel general în şcoalele noastre" iar "lipsa de cunoştinţe pedagogice e asemenea generală". Constatări ca acestea, făcute în perioada revizoratului, aveau să-i servească în elaborarea tezelor sale teoretice de mai tîrziu. Într-un articol mult invocat de exegeţi, *Introducerea unei civilizaţii pripite* (*Timpul* din 11 dec.1877), în care critica introducerea "formelor fără fond", intolerant cu impostura, cu superficialitatea vorbăriei goale, găsea în şcoala timpului o perfectă ilustrare a acestei grabe a "organizatorilor repezi" de a implanta modele de dezvoltare nepotrivite. "Învăţători care nu ştiu a scrie bine, dau în mîna copiilor cărţi scrise într-o limbă pe care ei n-o înţeleg şi-i pun să înveţe, filă cu filă, lucruri pe care ei nu şi le pot închipui". În loc să se ridice şcolile care existau "la cel mai înalt grad de dezvoltare cu putinţă", s-a luat "calea contrară" a înfiinţării de şcoli multe, fără să existe dotări, corp didactic pregătit corespunzător, manuale, încurajîndu-se incompetenţa, "forma" fără acoperire în "fond".

Uneori întîlnea însă oameni cu talent şi dragoste de meserie şi credea de datoria sa să-i stimuleze, să le creeze condiţii satisfăcătoare de afirmare. Într-o notă către prefectul de Vaslui, revizorul nostru cerea ca "învăţătorii rurali mai buni" să fie apreciaţi la adevărata lor valoare, "să simtă în totdeauna că ochiul administraţiei judeţene e îndreptat asupra lor şi a silinţelor lor". În acest scop propune să li se "creeze mijloace materiale, ca să-şi poată îngriji în deplină linişte de îndatoririle lor". Solidaritatea profesionistului exemplar cu cei asemenea lui în ce priveşte competenţa şi dăruirea este pilduitoare. Din multele adrese către minister rezultă înţelegere pentru dificultăţile materiale ale învăţătorilor, dorinţa de a-i apăra de abuzurile autorităţilor locale, dar şi intransigenţă în cazul unor oameni care nu înţelegeau să-şi onoreze statutul de dascăl. Judecînd gestul necugetat al unui învăţător, revizorul propune "permutarea" sa în altă comună, motivînd astfel: "asupra unui învăţător nu trebuie să atîrne

Scanned with OKEN Scanner

nici măcar *pretextul* (s.n.) unei desconsiderări din partea concetăţenilor şi a şcolarilor săi".

Examinarea şi recomandarea manualelor şcolare era o altă cale prin care înţelegea Eminescu să stimuleze formarea competenţei pedagogice şi ridicarea nivelului corpului didactic. El e cel ce a intuit originalitatea şi valoarea manualelor lui Creangă, recomandîndu-le atît prin recenzarea în "Curierul de Iassi", cît şi prin procesele-verbale de inspecţie. *Povăţuitorul la cetire prin scriere* "se deosebeşte prin expunerea clară şi vie a materialului intuitiv", valoarea cărţii este rezultatul atît a "studiilor teoretice făcute în această materie", cît şi "fructul lungei esperienţe a unor învăţători înzestraţi de la natură cu darul de a instrui". Împreună cu *Metoda nouă* aceste cărţi deschid "calea cea mai scurtă pe care un învăţător dobîndeşte rezultatele dorite prin aplicarea metodului intuitiv". Pentru aceleaşi calităţi - introducerea "metodului intuitiv", accesibilitatea, activizarea elevilor - recomandă şi alte manuale ca *Noţiuni de aritmetică* de I. P. Eliad, *Noul metod de geografie elementară* de A. Gorjan, *Istoria Românilor* de Gr. Cristescu, *Abecedarul* lui Vasile Petri din Sibiu.

Organizator al şcolii

Toată dezvoltarea ulterioară a ziaristului M. Eminescu nu ar putea fi înţeleasă deplin dacă nu am ţine seama de extraordinara experienţă, socială şi şcolară, pe care a dobîndit-o în acel unic an de revizorat[16]. A cunoscut diferite tipuri de şcoli şi dascăli, primari necinstiţi, diriguitori incompetenţi şi interesaţi, indiferenţă şi - mai ales - mizeria populaţiei rurale. Replica sa ? Bună-credinţă, entuziasm, înţelepciune practică, putere de muncă şi de convingere, competenţă, dăruire - iată cuvintele prin care exegeţii caracterizează acxtivitatea sa de revizor.

La primul său contact cu munca ce avea curînd să-l captiveze, întîlneşte imaginea superficialităţii, a lipsei de angajare din partea oamenilor şcolii şi autorităţilor şcolare: "La conferinţele ţinute în anul acesta cu învăţătorii din jud. Iaşi, s-au prezentat, din 54 învăţători, numai 24. Cauzele venirii puţinora numai sînt deosebite ... cauza principală este că, mai toţi anii trecuţi, aceste conferinţe nu s-au ţinut serios, ci numai de formă. Credinţa cum că şi-n acest an să-ndeplinească o formalitate i-au îndemnat pe mulţi să nu se espuie la cheltuieli, care li s-au părut zădarnice". Pentru a şterge această imagine, tînărul revizor organizează conferinţele cu o deosebită seriozitate: "prelegeri asupra metodei de-a propune diferite obiecte, ţinute de pedagogi practici recunoscuţi de la

---

[16] Toma Chiricuţă, *Op. cit.*, p. 60.

şcoalile din Iaşi", demonstraţii "ţinute de învăţătorii rurali înşişi", precum şi "convorbiri exegetice" asupra metodologiei. Constatînd lipsuri serioase în pregătirea didactico-metodică a învăţătorilor, propune - cu simţ practic - schimbarea datei conferinţelor, pentru a se putea beneficia de prezenţa în Iaşi a profesorilor şcolilor secundare, "a căror metodă ar putea servi de model învăţătorilor rurali şi a căror prelegeri le-ar putea îmbogăţi cunoştinţele".

Activitatea organizatorică - întocmirea unor situaţii, tabele, circulare - este precedată de un neîncetat contact cu şcolile din cele două judeţe. În chiar vara numirii sale, între 10-28 august, inspectează "aproape tot judeţul" Vaslui (55 de şcoli din 21 comune), în vederea alcătuirii unui "tablou pentru reorganizarea şcoalelor rurale". În fiecare sat este înregistrat numărul de contribuabili, starea materială a locuitorilor, posibilitatea de a se întreţine o şcoală sau sînt denunţate încercările mărimilor sătești de a aşeza localurile de şcoală după interese personale ("primarul din Rediu, un şarlatan ... ar voi un învăţător privat, pătit de stat, pentru copiii lui"). Constatarea făcută la şcoala din Tansa este caracteristică pentru multe din şcolile vizitate: "Dacă frecvenţa este mică, cauza e a se căuta numai în netrebnicia administraţiei comunale, care priveşte şcoala ca un lucru de prisos, închiriază un local nesuficient, în care pot încăpea abia treizeci de copii, lasă şi acest local descoperit şi în stare proastă, nu cumpără hărţile şi ustensilele necesare şcoalei şi prevede preste tot sume neînsemnate în bugetul ei pentru şcoală, încît tot bugetul şcoalei e cît a treia parte din leafa d-lui primar". În faţa acestei realităţi, revizorul hotărăşte învăţătorului obligaţia de a închiria un local "suficient pentru frecvenţii posibili" şi aşezarea acestui local în mijlocul satului, pentru a fi util tuturor locuitorilor. Recomandări de aceeaşi natură şi în alte sate, deşi nu-şi face iluzii asupra eficienţei lor: "Avertismentele rămîn hîrtii, amendele o ficţiune, frecventarea şcoalelor, peste putinţă". Cauza "relei frecventări" ? "Nu aversiunea poporului nostru contra şcoalei, ci sărăcia". Şi reaua-voinţă a autorităţilor locale: "Inspectînd astăzi şcoala din comuna Şipotele, am constatat că primarul îşi dă toată silinţele ca să facă cu neputinţă funcţionarea şcoalei acesteia. Din lipsă de lemne, şcoala stă pustie". Iar în localul şcolii s-a instalat notarul. Glasul revizorului sună acum deosebit de aspru "Dacă în decurs de 48 de ore nu se va restabili învăţătorul în locuinţa sa firească şi nu se va aproviziona şcoala cu lemne în destul, ca să poată funcţiona în toată regula", se vor lua măsuri contra primarului. La Andrieşeni solicită acelaşi lucru: aprovizionarea cu lemne a şcolii şi, mai ales, urmărirea frecvenţei pentru ca "obligativitatea învăţămîntului să nu fie o iluzie".

Inspectînd în lunile noiembrie şi decembrie şcolile din judeţul Iaşi (20 de şcoli - n.n.) găseşte aceeaşi stare de lucruri: "Mai pretutindene am

constatat, cu părere de rău, că administraţia comunală e neîngrijorătoare faţă cu şcoalele, că reparaţiile localelor sau nu le fac la vreme, sau de fel, că lefile învăţătorilor (de la comună) se plătesc la trei luni, că lemnele prevăzute pentru şcoală se dau prea tîrziu ... că frecvenţa e mică". Abuzurile se ţin lanţ, şcoli mutate după voinţa şi interesul unor primari şi a protejaţilor lor, lezînd interesele populaţiei, angajarea unor învăţători nepregătiţi, suplinitori incompetenţi etc. Constatînd aceste "mutări din loc în loc" pe motive ce sînt "greu" şi "nefolositor de a cerceta", Eminescu adresează ministerului rugămintea "de-a ordona espres şi fără escepţie acestor onor corpuri judeţiene şi comunale, de-a lăsa şcoalele în locul lor şi de-a cere, pentru orice permutare proiectată, avizul revizorului şcolar". Iar către prefectul de Iaşi "Vă rog să binevoiţi să-l faceţi pe primar să înţeleagă că puterea sa în comună are oarecare margini, că trebuie să achite retribuţia votată de comună învăţătorului...". Exemplele de acest fel ar putea continua. N-a obosit deloc să solicite, să ordone, să roage, să dorească îmbunătăţirea situaţiei şcolii şi slujitorilor ei. Cîtă demnitate, cîtă preţuire pentru munca învăţătorului, cîtă înţelegere omenească la tînărul revizor. Chipuri de învăţători persecutaţi şi umiliţi, eroi ai muncii pline de abnegaţie, adesea necunoscuţi ! El ştie să descopere pretutindeni - crede Toma Chiricuţă, unul dintre exegeţi - elementele bune şi sănătoase, pe care trebuie să le încurajeze. Îl însoţim pe acest cercetător al operei didactice eminesciene şi în următoarea constatare: "Am putea spune, fără să exagerăm, că Eminescu se prezintă ca revizorul ideal al şcoalei noastre româneşti". Personalitatea sa complexă, orientată deopotrivă spre meditaţie şi acţiune, spre retragere superioară şi luptă a putut să se manifeste din plin în timpul acestui an de revizorat. "Atît prin puternica vitalitate sădită în el şi vădită în portretul fizic, cît şi prin intelect, temperament, întreg felul de a simţi şi de a lucra, personalitatea lui Eminescu, în ce avea mai adînc, e caracterizată prin o sete nemărginită de afirmare a vieţii, în toate domeniile, pînă la limita la care e îngăduit să se încordeze firea omenească"[19]. A fost - ne-o dovedeşte această secvenţă de un an din viaţa sa activă - un neînduplecat luptător şi sprijinitor al competenţei, muncii oneste, hărniciei şi dăruirii profesionale. "Cînd toţi se îndoiesc - scrie D. Caracostea - cînd cei mai mulţi şovăie şi greutăţile sporesc, el rămîne credincios hotărîrii şi însufleţeşte întreaga mişcare".

[19] D. Caracostea, *Personalitatea lui M. Eminescu*, Bucureşti, Socec, 1926, p. 67.

Scanned with OKEN Scanner

Petru Bejan*

STRATEGII PAIDEICE ÎN DISCURSUL EMINESCIAN
[STRATÉGIES PAIDÉIQUES (ÉDUCATIONELLES) DANS LE DISCOURS EMINESCIEN]

Dans ses ouvrages littéraires et philosophiques, Eminescu nous presente implicitèment les traces d'un scenario paidéique qui re-lance, dans une manière originale les anciènes stratégies pedagogique de l'antiquité.

Nimic nu se arată mai străin firii înclinate spre chibzuire decît şuvoiul indistinct şi monocrom al indiferenţei. Acesta dizolvă facil orice întreprindere ne-rodnică şi aplatizează grabnic denivelările primejdioase care-i pot obstacula curgerea liniştită. În-diferenţa se înfăşoară într-un strat protector impermeabil, ce amortizează şocurile incomode pricinuite de prea abruptele căderi în "groapa" abstracţiunilor. Adesea lucrarea ei este ruinătoare, măcinînd ascuns la temeliile multor edificii, cu migală zidite de unelte mai la îndemîna *sophiei* (mirarea, curiozitatea, îndoiala...). Alteori, "în-diferentul" (unul dintre personajele ce-şi fac "jocul" în piesele eminesciene) este inofensiv, deoarece neputinţa de a discerne ceea ce este deosebit îl privează de plăcerea punerii vreunei probleme, de juisarea înlăuntrul ei, dar şi, în mod firesc, de posibila insatisfacţie datorată nefinalizării acesteia.

Nicăieri ironia lui Eminescu nu sfîrşeşte într-un asemenea sarcasm mai acid, decît atunci cînd obiectul ales al deriziunii este vreun "cap gros de la primărie", ori vreun "subcomisar de poliţie". În cazul sus-pomeniţilor, organul vătămat este ochiul, el tulburînd şi rectitudinea privirii. Vederea ciclopică, unidirecţională, prezervă orice năzuinţă "eretică" a minţii, nemailăsînd-o să cercetaze dincolo de cercul mizer al intereselor, nici să discearnă lucrurile în funcţie de locul şi rostul lor, pentru a le ierarhiza corect şi a le ordona potrivit mulţimii trebuinţelor. Dacă, la drept vorbind, aceştia pot scruta cu mai multă agerime şi abilitate stratul superficial al

* Petru Bejan, asistent la Catedra de Logică şi Semiologie, *Universitatea "Al.I.Cuza" din Iaşi.*

ritualurilor cotidiene, conformîndu-li-se fidel, alţii, narcotizaţi prea lesne de fantezii idealiste, se petrec cu stîngăcie printre semeni, veşnic incomodaţi de "lucrăturile" lor. Neîndoielnic, Eminescu va simpatiza cu cei din urmă.

"Lumea nu-i cumu-i, ci cum o vedem", opinează Filosoful; de aceea, va fi mare deosebirea între ceea ce pot percepe "ochii de porc ai indiferentului şi "privirea adîncă a înţeleptului de la Königsberg" - de pildă, deprins mai cu seamă a problematiza. (v. *Archaeus*, II, p. 517)[1]. Întrucît rareori cel afectat de sindromul miopiei este predispus a-şi recunoaşte boala, Eminescu va căuta să-l îndrume spre acest adevăr, de la care pornind să-şi desfăşoare mai amplu strategia paideică[2].

Virtuţi senative poate avea ironia. Aceasta este dozată cu grijă, pe măsura gravităţii "bolii"; pentru unii travestită în critică subtilă, rarefiată, pentru alţii în atac pamfletar, dens şi făţiş. Atît cît "tratamentul" a prins, cel vizat devine totodată *permeabil* şi *transparent*. Permeabilitatea este deja un semn al predispoziţiei pentru asimilaţie, dar şi un simptom al ieşirii din ocluziune, din "închidere". "Permeabilul" devine treptat un receptor atent şi fidel al valurilor succesive de emisie paideică, strămutîndu-se astfel într-un interval tranziţional, în măsură a sincroniza pulsul educatorului cu al celui (de) educat. Corespondenţa este posibilă şi eficace doar cînd firea discipolului se apropie de cea a modelului creditor. În plus, primul se regăseşte momentan în cîmpul noetic (atrăgător, magnetizant) descris de ideile celuilalt.

> "- Meştere Ruben, oare cînd voi ajunge să pricep adîncimea ta ?
> - Adîncimea mea tu o ai în tine, numai încă nedescoperită. Crezi c-ai pricepe ceea ce zic dacă n-ai fi de firea mea? Crezi că te-aş fi ales de discipul al meu de nu te ştiam vrednic şi adînc ?"
>
> (*Sărmanul Dionis*, 11, p. 316.).

Sterilitate a spiritului, ignoranţă ignorată, indiferenţa nu este congenitală, deoarece fiecare este purtătorul unor disponibilităţi nebănuite, subzistente latent în conştiinţă, pînă cînd o "mînă măiastră" le va dezvălui adevărata putere.

---

[1] Mihai Eminescu, *Poezii. Proză literară*; ediţia Petru Creţia, vol.2, Editura Cartea Românească, Bucureşti, 1984 (trimiterile din text la citate aparţinînd lui Eminescu se fac la ediţia de mai sus).

[2] Strategiile paideice sînt prezente implicit şi în paginile scrierilor publicistice ale lui Eminescu. Aici el insinuează opinii şi recomandări menite să igienizeze climatul cultural indigen, viciat, cum se ştie din criticile lui, de exageratele poleieli cosmopolite ale "junilor corupţi". Deoarece acestea ţin mai mult de atitudinea sa civică, decît de spiritul şi substanţa opţiunilor sale filosofico-pedagogice, nu le vom aborda aici şi acum.

Scanned with OKEN Scanner

"Tu eşti ca o vioară în care sînt închise toate cîntările, numai ele trebuiesc trezite de-o mînă măiastră, şi mîna ce te va trezi înăuntrul tău sunt eu,"
(- idem -)

Dar nu poate fi "deşteptat" decît acela care nu s-a cufundat întrutotul şi definitiv în "uitare"[3]. Bine "strunit", el poate accede la înălţimea adevărurilor mari. Transparenţa celui "trezit" din opacă somnolenţă amezică sau abstras pernicioasei nechibzuinţe dovedeşte putinţa de a (se) zări (întrezări), de a (se) desluşi, distinge[4]. Pentru el, lumea devine treptat străvezie (se stră-vede), limpede, ca mai apoi să fie tulburată de tourbillon-ul problem'urilor, discret camuflate îndărătul amăgitoarei "e-videnţe" (a ceea ce se vede).

Dar cu ce ochi poate fi aceasta (lumea) privită de vreme ce "aşa cum o vedem ea nu există decît în creierul nostru ?" (*Archaeus*, 11, 517). Către care faţă a ei trebuie să-şi îndrepte privirile cel dornic să-şi augmenteze cunoaşterea ? Încotro să caute mai cu folos atîta timp, cît, răzbătînd dincolo de îngrăditura inocentei identităţi, surpînd pragul (auto)suficienţei iluzorii, autarhice, descoperă binaritatea oricărei alcătuiri ?

Lumile posibile sînt două ("Una-i lumea cea aievea, alta-i lumea-nchipuirii" - *Memento mori*, I, p. 250). Cea din urmă se poate multiplica la nesfîrşit, abolind orice limită sau prejudecată. Vehiculul care le poate mai lesne traversa este conştiinţa, singura în măsură a se ex-centra, a-şi ieşi din sine. Direcţia corectă a investigaţiei şi excursului paideic este sugerată de Meşterul Ruben; el găsise de cuviinţă că *înăuntru* se aştern toate posibilităţile. Călătorind cu "ochii minţii", voinţa şi gîndirea ajung la un consens tacit, graţie căruia tot ce există ca posibilitate se poate actualiza. Eminescu îndreptăţeşte pînă şi gestul de translaţie a vederii către lumi ireale, ca "ne-lumea" (*Archaeus*, 11, 522). Subiectivitatea fiecăruia este astfel pecetluită de o recreatoare demiurgie.

Dan-Dionis, de pildă, ar vrea să se ducă "într-un spaţiu zidit cu totul după voia mea". "Vei putea-o - răspunde Maestrul - căci îl ai în tine..." (*Sărmanul Dionis*, 11, 317). Şi aici, Eminescu mizează pe funcţia dislocativă a feluritelor "vederi", susţinute pas cu pas de acte noetice şi

---

[3] Eminescu împărtăşea ideile lui J. J. Rousseau despre natura bună a omului; ca atare, el trebuie îndrumat în educaţie conform înclinaţiei sale native. Goethe exprimase o concepţie asemănătoare (v. *Anii de ucenicie ai lui Wilhelm Meister*). Înclinaţia ar fi cea mai bună recomandare pentru alegerea unei profesiuni, iar viaţa - cel mai bun sfetnic.

[4] Stoicii fixau acest moment ca hotărîtor. Marc Aureliu, dar şi Epictet opinau că acum "trebuie să fii apt pentru a controla şi distinge adevărul, falsul şi nesigurul" (cf. Athanase Joja, *Logos şi ethos*, Editura Politică, Bucureşti, 1967, p. 59).

Scanned with OKEN Scanner

psihice pe potrivă. *Anamneza*, spre exemplu, prezentifică toposuri acoperite de tăvălugul uitării; tot ea facilitează (re)parcurgerea unor secvenţe ale experienţei antecesorilor, în-şiraţi pe scena istoriei după o logică metempsihozică. *Închipuirea* poate (re)compune nostalgice paradisuri imagistice, tot aşa cum *visul*, survolînd hotarele realului, poate adăposti pulsiuni subconştiente, iar *extazile*, rarele clipe de graţie, pot scurt-circuita sporadic sau anihila pînă la indistincţie opusele contradictorii.

Ce rost ar avea oare toate aceste risipitoare peripluri ? Eminescu ni-l dezvăluie, mărturisind scopul ultim al paideii: "Menirea vieţii tale este să te cauţi pe tine însuţi"[5]. Discursul eminescian poate fi citit astfel şi ca o proiecţie metaforică (poetică şi filosofică) a tentativei de recuperare, dincolo de spaţiu şi vreme, a "memoriei identităţii", a adevăratei identităţi. Minate de o asemenea nostalgie, personajele schiţează liniile unui scenariu care urmăreşte îndeaproape să "rotunjească" înţelesurile, pentru a îndruma omul pe acel traseu la capătul căruia va putea să se considere *întreg*, simbioză de efemeritate şi veşnicie. Cum am văzut, Eminescu îşi exprimă opţiunea de a reitera, de a relansa, în linii mari, paideia antică, socratico-platonică, la care se adaugă - vom vedea - accente stoice şi sceptice.

O condiţie preliminară a posibilei incursiuni autoscopice este dată de un anume narcisism, dispus să re-natureze sensul (direcţia) privirii. Platon poate să-i fi oferit argumente suficiente în dialogurile sale. Iată, de pildă, "Alcibiade" (133d):

> "Încotro - se întreabă Socrate - încotro trebuie să ne privim spre a ne privi privirea şi pe noi înşine ?... În alt ochi aşadar, privindu-se şi aţintindu-se în ce are mai bun şi îl ajută să vadă - iată cum se poate vedea ochiul pe sine însuşi"[6].

Narcisismul invocat nu este unul al facilei contemplări, ci rezultatul unui exerciţiu asiduu de abatere a privirii (denaturate, deturnate din matca firească) spre transparenţa lumii interioare. Cum privirea (cunoaşterea) nu se poate privi (cunoaşte) decît reflectîndu-se în mediul alterităţii, Eminescu imaginează entităţi contrarii, negative, dispuse a oferi ca panaceu replica oportună. Astfel, personajele sale folosesc oglinzi, proiectează umbre, aşează măşti, încercînd să dezvăluie o altă prezenţă (non-sensibilă), reduplicare a chipului real, în măsură să provoace şi să susţină dialogul.

Acest "joc dublu" ilustrează cum paideia nu se poate săvîrşi fără a lua

---

[5] Mihai Eminescu, mss. 2258, f. 163.

[6] Platon, *Opere*, 1, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1981, p. 140.

Scanned with OKEN Scanner

seamă de o condiţie indispensabilă: *însoţirea*. Însoţitorul şi însoţitul sînt structuri afine; ei se descoperă unul pe celălalt, primul distribuindu-se, cel de-al doilea receptînd. Discipolatul este fertil într-atît cît rolul de "model" al magistrului este preluat, la rîndu-i, de novice, asigurînd perenitatea unui circuit educaţional (*enkyklios paideia* - spun grecii). Învăţătorul este un în-drumător. El arată calea; grija cercetării însă o are elevul. Drumeţind împreună, cei doi poli se livrează reciproc, astfel încît însoţitorul este, totodată, el însuşi însoţit, iar însoţitul însoţitor.

De altfel, reconvertirea este un pas hotărîtor şi în strategia pedagogică socratică (maieutica). Alcibiade, unul dintre emulii lui Socrate,"trezit" şi aşezat pe drumul "cunoaşterii de sine", socoate cu putinţă conversiunea rolurilor: "eu luînd rolul tău - propune el - iar tu pe al meu, începînd de azi; nu va fi chip să mă dezlipesc de tine, ci voi fi însoţitorul tău, aşa cum un pedagog îşi supraveghează copilul, iar cel însoţit ca un copil vei fi tu" (133d)[7]. Asemenea, Maestrul Ruben împărtăşeşte ucenicului său atît "îndoielile", cît şi "descoperirile lui tăinuite" (Sărmanul Dionis, 11, 315). Confesiunea sinceră pare a fi liantul care-i ţine laolaltă. S-ar putea vorbi de o "euristică a mărturisirii" la care aderă şi personajele lui Eminescu, aceasta ajutîndu-le mai facil să se descopere.

Avatarurile acestui însoţitor garantează înfiriparea unui proces lent de "înţelepţire". În paideia antică, discipolul îşi deschide privirea interioară asupra unei imagini (*idéa*) a omului desăvîrşit, exemplar[8]. Mimesisul pune în cumpănă forţa de captare a novicelui, cît şi pe cea de captivare a profesorului. Stoicii[9] considerau momentul alegerii modelului drept esenţial. Atributul de model poate să-l capete nu doar educatorul, ci şi orice altă personalitate, al cărui "program" de gîndire pare să se apropie celui conceput de novice.

Însuşi Eminescu s-a folosit de modele. Demn de urmat i se pare a fi Shakespeare: "S-aduc cu tine mi-este toată fala" (*Cărţile*, 1, 361). Imitînd modelul ideal, gravitînd în jurul lui, ascultîndu-l, citindu-l, (de)gustîndu-l chiar, discipolul ajunge a-l regăsi în sine, a se confunda cu el. Prezenţa sa fizică este întotdeauna tonifiantă, exaltîndu-i simţurile şi gîndirea[10].

---

[7] *Ibidem*, p. 145.

[8] v. Andrei Cornea, *Scriere şi oralitate în cultura antică*, Editura Cartea Românească, Bucureşti, 1988, p. 126.

[9] "Chiar în această clipă fixează-ţi pentru tine un model, un fel de viaţă, pe care să-l păstrezi cu stricteţe..." (Epictet, *Manualul*), Editura Minerva, Bucureşti, 1977, p. 26.

[10] În concepţia grecilor, dialogul este favorizat de intimitatea sufletească şi corporală a partenerilor (synousia). Pentru detalii, v. Andrei Cornea, *Op.cit.*, p. 128-9.

Scanned with OKEN Scanner

Privind în transparenţa lucie a istoriei ("cu binoclul întors"), filosoful a înfăţişat chipuri alese, personalităţi puternice, în stare să influenţeze cugetele celor tineri. Minuind abil ironia, Eminescu aşează în paralel figuri ilustre şi sterpi epigoni. Miza lui a fost aceea de a etala contrastul; forţa de dispersie a celor dintîi, alături de sterilitatea celorlalţi. Opţiunea se face aşadar deosebind meritul de nemerit, adevărul de fals, valoarea de non-valoare. Modelul atinge culmile sublimităţii în persoana geniului, vizionarului, alesului, profetului, a celui predispus a citi mai în adînc cifrul existenţei. Încremenite pe hîrtie, gîndurile lui capătă o forţă de contaminare aparte. Firile asemenea se regăsesc în umbra sa. Vizionarul polarizează, circumscrie idei şi trăiri de acelaşi sens, neridicate de purtătorii lor la acelaşi grad de expresie. Cei care vieţuiesc în conul de umbră al modelului, neîspitiţi de dobîndirea unei strălucirii proprii, trebuie să depăşească într-un fel condiţia epigonului sau a umilului glosator, trebuie să devină ei înşişi, lipsiţi de seducţia de a fi alţii.

În felul acesta, fidelitatea faţă de model se dovedeşte, paradoxal, prin infidelitate, prin "trădare". Cînd Dan-Dionis doreşte să-şi clădească un spaţiu după voinţa lui, este avertizat de riscul despărţirii. Depărtarea de îndrumător este posibilă doar atunci cînd învăţăcelul, devenit matur, conştientizează prezenţa unui glas lăuntric ce preia misiunea învăţătorului. Însoţirea nu sfîrşeşte aici; ea se continuă aşadar graţie unei dedublări, dialogul provocîndu-se înlăuntru, cu Sinele, cu Celălalt.

Maestrul lui Platon se însoţea de un daimon[11], acesta jucînd rolul adevăratului diriguitor. Aidoma lui, Eminescu introduce în discurs un personaj "cheie" - umbra - care, uzurpînd logica, devine personificarea interlocutorului. Procedeul, numit de greci prosopopee[12], pune în scenă două personaje, ambele deschise spre dialog. Umbra este conştiinţa profilată în exterior, sfetnicul omniprezent, omniscient şi sagace. Şi pedagogia stoică recomanda să luăm seamă de strădania acestui paznic nelipsit, deoarece altfel ne-am împotrivi propriei raţiuni conştiente[13]. Iată cum ilustrează Eminescu acest moment al predării schimbului (al "preschimbării"):

---

[11] Daimonul, nelipsitul tovarăş al lui Socrate, avea rol ponderator, manifestîndu-se ca un glas lăuntric ce oprea pe Filosof ori de cîte ori era pornit să săptuiască ceva necugetat.

[12] v. dialogul *Critonul*, în Platon, *op. cit.*

[13] Discursul stoic este semnificativ: "Pe cînd eram copii, cei mari ne-au încredinţat educatorului să ne supravegheze pretutindeni pentru a nu fi vătămaţi. Cînd am devenit maturi, divinitatea ne-a încredinţat *conştiinţei noastre*, sădită în noi de natură, ca să ne păzească" (Epictet, *op. cit.*, p. 52).

Scanned with OKEN Scanner

"Învăţături nu-ţi mai dau căci e de prisos - afirmă Ruben; cînd umbra ta, ca umbră încă va începe a vorbi, ea va fi atotştiutoare şi-ţi va spune ce să faci; cînd te vei muta tu în firea ei, atunci vei fi tu atotştiutor şi în orice caz nu mai ai nevoie de mine" (*Sărmanul Dionis*, 11, 317).

Filosoful întrevede şi aici posibilitatea strămutărilor reciproce, planurile convertibile fiind însă altele (unul real, sensibil; celălalt ireal, non-sensibil). Simptomatic pentru această (nouă) etapă a paideii este faptul că interogaţiile devin grave, pătrunzătoare, ţintind spre decriptarea marilor mistere: problema adevărului şi a criteriilor lui, a morţii şi nemuririi, condiţia omului superior, a geniului.

Şi Eminescu aduce în scenă daimoni, avînd acelaşi rol ca şi umbra (autocunoaşterea, regăsirea). Există însă o deosebire între maniera de intercalare în dialog a celor doi "actori". Chiar şi finalitatea către care conduc este alta. Umbra pare mai curînd conciliatoare, îndrumînd spre o soluţie de compromis, una care să însemne totodată "împăcarea cu Sinele". Lui Dan-Dionis, de pildă, umbra "îi şoptea în gînduri lungi tocmai ceea ce voia el să i se răspundă" (*Sărmanul Dionis*, 11, 319). Demonul, în schimb, merge dincolo de falsele adevăruri, menite doar a tranchiliza, a neutraliza pe moment chinul disperării. Conştiinţa eşuării în marginile vieţii este ruinătoare, meditaţia căpătînd accente de sobru şi tulburător tragism ("omul este o clipă suspendată", "un greier amărît suspendat în nemărginire" - *Avatarii faraonului Tlà*, 11, 478). Invocînd demonul, Tlà cere să nu-i spună ceea ce *deja* ştie ("...nu-mi zugrăvi chipuri trecătoare care să mă facă a crede că suntem numai pulbere..." - *idem*). Preferînd adevărul nud, chiar dacă violent, demonul mărturiseşte "adevărul adevărat". Prin aceea că desfide amăgirea, el nu diminuează tensiunea interogativă, ci, dimpotrivă, o potenţează. Gîndirea atinge starea de graţie, devenind "un acxt, un cutremur al nervilor" [*Archaeus*, 11, 518].

Însă cel mai drept dascăl al lui Eminescu (şi al personajelor sale) este, la urma urmei, chiar viaţa trăită, faptul de a fi situat în prezenţa lumii. Apare evidentă opţiunea de a distinge între o cunoaştere de tip raţional, discursiv şi o alta, experienţială, nonconceptuală. Nenumărate sînt locurile în care abstracţiile searbede, argumentele retorice ale minţii ("...acest advocatus diaboli - spune el - silit de voinţă să argumenteze toate celea" - Cezara, 11, 350), sînt substanţial depreciate în favoarea unui contact nemijlocit, trăit, cu lumea. "Nu esplicările ce se dau faptelor, ci faptele însile spun adevărul" - (*idem*). Posibilitatea unei asemenea cunoaşteri este afirmată implicit într-o poezie de-a sa:

"În zădar în colbul şcolii/ Prin autori mîncaţi de molii/ Cauţi urma frumuseţii/ Şi îndemnurile vieţii/ Şi pe foile lor unse./ Cauţi taine nepătrunse/ Şi cu slovele lor strîmbe/ Ai vrea lumea să se schimbe/ Nu e carte să înveţi/ Ca viaţa să aibă preţ./ Ci trăieşte, chinuieşte/ Şi de toate pătimeşte/ Ş-ai s-auzi cum iarba creşte/ " - (*În zădar în colbul şcolii*, 11, 178-9).

Cărţile, o altă poezie din creaţia eminesciană, desconspiră "cele trei izvoară" ale geniului nostru eponim. Ele coincid, de altfel, şi cu etapele circuitului educaţional, aşa cum sînt concepute de Eminescu, în acord cu o tradiţie mai veche. Dascălii lui au fost, pe rînd, Shakespeare (Mode- lul), apoi propriul cuget, conştiinţa ("un înţelept" cu care "problema morţii o dezleg") şi al treilea, un "maestru" discret, modest, neştiut, care "...voia numai să-mi adoarmă-n braţă/ Şi decît tine mult mai mult mă-nvaţă/". Degustarea alterităţii, livrarea directă şi totală acesteia, erosul, suferinţa, patima, bucuria şi tristeţea sînt călăuze mai trainice decît înţelepciunea ("...cu aripi de ceară"), dobîndită artificial din lectura pedantă a tomurilor savante. Vocaţia acesteia din urmă este nomo-thetică, împărţind arbitrar lumea în "cioburi" silogistice, pe cînd a celeilalte este mai ales sin-thetică, atotcuprinzătoare.

Sedus de mirajul formelor "rotunde", circulare, închise, Eminescu va aşeza şi traseul desăvîrşirii paideice sub semnul recurenţei. Drumeţul va recupera pierduta identitate, pentru a reveni în propria-şi matcă. Dacă pînă acum am găsit destule argumente pentru a vedea în Eminescu un consecvent neosocratic, am găsi tot atîtea motive care să-l contrazică. Maieutica socratică ducea la recunoaşterea ignoranţei, pe cînd concluzia eminesciană pare a fi trecută mai degrabă, prin filtru stoico-sceptic. Cel abstras indiferenţei şi trezit la viaţă spirituală poate parcurge toate treptele paideii, ajungînd el însuşi un vizionar. De la înălţimea acestuia, ca şi de la cea a Lunii, lucrurile par asemenea; formele se estompează, deosebirile sînt abolite, contururile se şterg, toate redevenind indiferente. De această dată, indiferenţa este altoită pe o idee - a perisabilităţii oricărui efort, a oricărui act.

"Toate-mi sunt deopotrivă" - spune Eminescu. Meditaţia omului superior concede fragilitatea şi precaritatea vieţii, căci totul tinde să se topească în masa indistinctă a nefinirii şi veşniciei. Lumea este o "convenţie", o "părere", totul cade pradă entropiei, care egalizează (minimalizînd) rostul oricărei întreprinderi abstracte. Viaţa însăşi, cu formele ei caduce, este indiferentă (*adiaphoron* - spun stoicii). Asta nu împiedică nicidecum nădejdea de a-i conferi, de a-i atribui rosturi superioare, pe potriva firii omeneşti. Pesimismul lui Eminescu, justificat de contextul formaţiei sale filosofice, nu este aşadar nici fatal, nici facil; dimpotrivă, el se converteşte în elan esenţializator, menit să privilegieze substanţialitatea fondului şi să subliciteze la maximum desfrîul formelor inconsistente şi fade.

Scanned with OKEN Scanner

HARAP ALB: O LECTURĂ PSIHOSOCIOLOGICĂ

Viaţa socială a satului românesc a avut (mai are încă) un puternic caracter comunitar, colectiv, concretizat în apariţia unor valoroase tradiţii social-economice, cu norme, forme de organizare şi instituţii corespunzătoare. Asociaţiile umane de tipul *obştii ţărăneşti* conservau şi promovau orientări valorice precum sprijinul reciproc şi întrajutorarea, asistenţa mutuală, solidaritatea socială prin mecanismele sociale şi culturale ale "obicelului pământului" şi prin "tradiţii difuze", cum numeşte H.H.Stahl[1] acest mod de transmitere a mentalităţilor colective. Acest "psihism colectiv" făcea ca grupul social să acţioneze ca un "singur personaj", organizat după norme precise şi deplin învăţate de comunitate, fiecare actor jucîndu-şi rolul prescris cu competenţă şi cooperînd la "gestul colectiv". Un resort intim, parcă "uitat", fără să poată fi "motivat", determina această participare ceremonială. Au existat şi forme contractuale de asociere şi cooperare în muncă precum "tovărăşia", "învoiala", "simbra", "ortăcia", "însoţirea", "vecinătatea", "claca", analizate şi interpretate din mai multe puncte de vedere, nu doar de folclorişti, ci şi de sociologi, antropologi, psihosociologi[2]. Iar *ceata* a îndeplinit importante funcţii socio-economice, dar şi psihosociologice. *Ceata feciorilor*, de pildă, a reprezentat o "organizaţe de iniţiere" a tinerilor care făceau aici ucenicia în vederea accesului la statusul de adulţi, dădeau probe, învăţau roluri sociale, dobîndeau competenţă interpersonală, promova o "cultură" a sa care-l ajuta pe individ să intre "în rîndul oamenilor", să facă o şcoală pentru viaţă[3].

Cu această "învăţătură" despre viaţă va fi descins desigur şi Nică a lui Ştefan a Petrei în tîrgul Ieşilor, această "cultură" îl va fi călăuzit adesea în gesturile sale sociale şi profesionale, în scrisul său. Unul dintre biografii săi relatează despre o "adevărată artă şi metodă pedagogică" la Creangă:

*Adrian Neculau, *Universitatea "AL.I.Cuza"Iaşi, prof.dr. la Catedra de Psihologie.*

"prin darul povestirii şi al basmului el explica şcolarilor diferite chestiuni care nu erau destul de lămurite prin manualele didactice"[4]. Povestea lui Harap Alb a fost citită întîi elevilor săi, într-o zi cînd asistau ca practicanţi şi cîţiva elevi ai şcolii preparandale "Vasile Lupu"; "ca să vadă ce efect va face basmul asupra lor", zice memorialistul. Avansăm ipoteza că "prelucrarea" savantă care este *Povestea lui Harap Alb* incorporează, spre deosebire de variantele populare cunoscute şi "învăţătura" pe care traiul comunitar i-a inculcat-o povestitorului: încrederea în valorile colective, în puterea, în forţa grupului. Motivul acesta al forţei comune răzbate adesea în scrierile humuleşteanului. Din perspectiva psihologiei sociale Harap Alb ne apare ca un lider democratic, organizînd şi conducînd un grup în care fiecare membru dovedeşte o competenţă recunoscută pentru a rezolva diferite situaţii sociale. Asistat, ajutat, încurajat de afecţiunea prietenilor, el dobîndeşte învăţătură, trece probe (dă examene), pînă ce obţine un nou status, de adult, de om matur capabil să se confrunte cu viaţa.

Întreg basmul poate fi citit ca o parabolă a iniţierii. Vasile Lovinescu, într-o lucrare de ultimă oră, vede în *Harap Alb* "o căutare iniţiatică", o familiarizare treptată cu "arcanele învăţăturii tainice"[5]. Noi ne oprim deocamdată la un prim palier al iniţierii: o şcoală pentru viaţă, dobîndirea învăţăturii care să faciliteze accesul la un alt status, o lectură în cheie pedagogică. Nu vedem nimic minimalizator în susţinerea ideii că învăţătorul Ion Creangă prezintă şi în acest mod actul formativ: exerciţii, încercări şi erori, confruntarea învăţăcelului cu situaţii-problemă, descurajările acestuia şi găsirea unor soluţii creative, motivarea lui treptată pentru "învăţare", mobilizarea exemplară în situaţii dificile, cîştigarea treptată a încrederii în sine etc. Pentru literaţi, această ipoteză a interpretării celui mai frumos basm cult românesc ca o simplă povestire didactică poate părea desigur simplistă, dacă nu scandaloasă. Psihologul, pedagogul nu poate însă renunţa la gîndul că basmul acesta încorporează rezultatele unor lungi experienţe şi adînci meditaţii privind mecanismele învăţării sociale. Analizînd basmul *Povestea lui Harap Alb* prin comparaţie cu cele 16 variante publicate şi nepublicate cunoscute la noi, Ovidiu Bârlea[6] găseşte similitudini pentru multe episoade sau încercări, toate fiind axate pe motivul iniţierii. Catalogul Aarne-Thompson înregistrează tipul acesta de basm în toată Europa, Turcia, India. Dar ideea centrală e străduinţa impostorului de a cauza pieirea adevăratului moştenitor, care învinge în final cu ajutorul furnicilor, albinelor, păsărilor, peştilor etc. În toate variantele eroul e supus la probe, dar rareori e ajutat de atîţia tovarăşi năzdrăvani ca în variantele româneşti. Modul în care aceştia acţionează însă în basmul cult, prin intrarea în rol la momentul potrivit, specializarea lor în sarcină, în sfîrşit interacţiunea acestor actori sociali este desigur contribuţia lui Creangă.

Scanned with OKEN Scanner

Basmul fantastic își extrage motivele dintr-un "izvor unic", scrie V. I. Propp, "viața de zi cu zi", fără ca aceasta să fie "viața cotidiană", banalul rutinier. Dintr-o "perspectivA psihologică" însă, "viața de zi cu zi" poate trece "treptat" în basm, într-un "mod indirect", prin credințe, culte străvechi, prin existență socială[7]. Mecanismul acestei "treceri" este înfățișat în lucrarea ulterioară, *Rădăcinile istorice ale basmului fantastic*: "construcția" basmului, "unitatea sa de compoziție" nu sînt determinate de "cine știe ce particularități ale psihicului omenesc, nici măcar de specificul creației artistice, ci de realitatea istorică a trecutului. Ceea ce astăzi se povestește era odihioară făcut în realitate sau reprezentat, iar ceea ce nu era făcut era imaginat"[8]. Realitatea istorică (sau preistorică), domenii cercetate de etnografie, etnologie oferă prețioase mărturii despre motivele lui inițiale. Cartea lui Herseni despre cetele de feciori, de pildă, se subintitulează, nu întîmplător, "studiu de paleoetnografie". Într-un capitol intitulat semnificativ *Sensul comunitar al creației folclorice*, din cartea sa *Folklorul*, Gh. Vrabie scria încă în 1947: "Individul și de multe ori mici fracțiuni sociale, cum ar fi cetele de flăcăi din Transilvania, sînt depozitarii și mandatarii valorilor spirituale colective. Prin ei se manifestă întreaga comunitate[9]. Există o "ambianță", un "mediu", un "spirit primar al comunității, "o tradiție a colectivității" care furnizează materia primă din care se plămădește apoi creația folclorică. "Ritul inițierii", de pildă, se dovedește a fi principala "instituție socială" care pune la dispoziția basmului cele mai multe motive, acest rit este fundamentul cel mai vechi al basmului. Tinerilor li se "relata ceva" cu scopul de a-i "iniția", zice Propp, iar acțiunea povestirii, desprinsă de acum de ritual (desacralizată, demitizată), alimentată din realitate, oferă interpretări "profane"; unele dintre acestea cu semnificație și intenție formativă. Dacă legenda descrie, iar mitul explică, basmul creează o lume nouă, reorganizînd elementele, preluînd elemente de cod, valori ale culturii colectivităților care îl practică, trăsături ale instituțiilor etnice sau locale, stiluri de viață[10]. Basmul nu este deci doar o "cronică" a preistoriei. În evoluția sa ulterioară, basmul incorporează alte realități istorice, iar forma "clasică", pe care o cunoaștem astăzi, reflectă aceste interpolări[11].

Basmul fantastic operează cu șapte personaje și un singur erou. Fiecare personaj - răufăcătorul, donatorul, ajutorul, fata de împărat, trimițătorul, eroul și falsul erou (impostorul) - au sfere de acțiune bine delimitate, îndeplinind funcții precise. Distribuirea funcțiilor nu este întîmplătoare, scrie Propp, fiecare personaj e caracterizat printr-un set de competențe specifice, care emerg la momentul potrivit. Iar "eroul" nu e întîmplător plasat, în această "ierarhie", abia spre sfîrșitul seriei el devine erou pe parcurs, ca rezultat al propriilor acțiuni (funcții) și cu ajutorul celorlalte personaje[12]. El se dezvăluie treptat, pe măsură ce învață; pornind însă de

Scanned with OKEN Scanner

la cîteva trăsături caracteriale: bunătate, curaj, motivaţie pentru acţiune. Aceste calităţi sînt probate încă de la început. Comportamentul prosocial al lui Harap Alb este testat şi diagnosticat înainte de a începe iniţierea sa; este ceea ce noi numim azi "evaluarea iniţială". În rest însă eroul e slab şi neajutorat, uneori chiar "prostănac" (naiv, încrezător), fără şcoala vieţii. Calităţile sale virtuale sînt "văzute" însă de celelalte personaje, care intuiesc posibilităţile "viitorului erou", şansele sale de ascensiune. În cele mai multe dintre basmele fantastice eroul e înzestrat cu dimensiuni ale personalităţii comparabile cu ale pămîntenilor, întruchipînd - fără îndoială - proiecţii, idealuri umane. Eroul pare real, deşi primeşte ajutoare ce ţin de domeniul fantasticului. Dimensiunea sa "reală" este deplin justificată: el trebuie să demonstreze, prin evoluţia sa, binefacerile "învăţăturii" (iniţierii). Dacă ar fi avut calităţi "năzdrăvane" nu ar mai fi avut nevoie de acest proces de implementare. El nu poate face aproape nimic singur, ci are nevoie de sfaturi şi ajutoare, de "învăţători" care-l iniţiază încetul cu încetul în tainele ştiinţei de a reuşi. Valoarea se impune *treptat*, prin muncă şi învăţătură[13]. Reuşita finală - schimbarea statusului social - dezvăluie nevoia întoarcerii la "democratismul primitiv", cred unii exegeţi (N.Roşianu, de exemplu), la posibilitatea egalizării şanselor - ideal al ţărănimii de pretutindeni, inclusiv al "ţăranului" - în concepţie, mentalităţi, obiceiuri - care a rămas Ion Creangă. Factorul social, contextul are, de aceea, un rol esenţial în conturarea tipului de erou. Iar "răsplătirea finală a eroului corespunde tendinţei (dorinţei) poporului "de a zugrăvi lumea aşa cum ar trebui să fie[14], de a resabili adevărul şi dreptatea şi a oferi şanse reale valorilor. De la stratul arhaic al basmului (obiceiuri, rituri, reprezentări mitologice) pînă la stratul nou, care determină reprezentarea unor idealuri, fiecare strat suprapus succesiv, a adăugat noi virtuţi şi posibilităţi de cunoaştere eroului, dovedind capacitatea eroului-om de a se realiza, de a-şi valoriza potenţele, de a se desăvîrşi. "Eroul de basm" ne este prezentat la dimensiunile reale ale pămîntenilor[15], dovedind posibilitatea-necesitate de a se împlini creator, de a crea o lume ideală, conform cu aspiraţiile colectivităţii. Basmul se petrece într-un trecut ideal, motiv să se dorească întîmplarea şi în viitor a unor acţiuni şi prefaceri asemănătoare. Idealul pedagogic, se ştie, se alimentează adesea din virtuţile trecutului.

În lectura textului folcloric, ne îndeamnă recent un cercetător, trebuie să trecem de triada "descriere-cunoaştere-înţelegere", către desprinderea "semnificaţiilor" majore, de profunzime ale acestei culturi. Iar perspectiva etnologică şi antropologică (noi am mai adăuga: şi psihosociologică) este singura care poate să împingă cercetarea în folclor dincolo de deziderate deja atinse ale "obiectivităţii" şi "autenticităţii", spre "semnificaţie" şi "totalitate"[16]. Textul folcloric necesită aşadar o lectură "integrală", "totală", o perspectivă "interdisciplinară". Cu atît mai mult un text "cult", inspirat

Scanned with OKEN Scanner

de creaţia folclorică, dar purtînd însemnele "capitalului cultural" (Bourdieu) ale cercetătorului modern.

Să ne întoarcem la "drumul" parcurs de Harap Alb. Tatăl său îi dă îndrumări deosebit de precise asupra comportamentului său, îmbrăcîndule într-o haină aspră. Este exact stilul pe care părintele şi învăţătorul Ion Creangă îl adoptă în relaţiile cu clevii săi şi cu fiul său. Dumitru Furtună[17], evocînd vocaţia de educator a povestitorului, după ce adunase mărturii şi citise scrisorile schimbate între tată şi fiu, conchide: tactul său pedagogic izvora din îmbinarea severităţii cu bunătatea, aşa cum procedează orice educator-ţăran[18]. Ca şi craiul din poveste, el îl îndeamnă pe fiul său, pornit la învăţătură, să se ferească de "titiun", de "rachiu", de "jocul de cărţi", în general de "mişălii". Dar, ştie el bine, aceste sfaturi nu-l vor scuti de încercări, de eşecuri, de îndoieli. Şi, la tînguirile fiului, de la Viena, îl încurajează: "Fii odată bărbat, iar nu muiere bicisnică". Ştia, ca şi craiul din poveste, că-l trimisese la încercări grele, dar nu-şi dădea teama pe faţă. Formarea, credea Creangă-educatorul, dar şi Creangă-povestitorul, înseamnă luptă personală, efort individual, încercări, probe care vor ascuţi mintea şi întări caracterul. De aceea "varianta" Creangă a poveştii e plină de teste - de perspicacitate, de iscusinţă, de creativitate, de răbdare, de bunătate etc. Mai mult decît în toate celelalte variante populare, încît, notează Ovidiu Bârlea, unii exegeţi au crezut că *Harap Alb* îmbină mai multe basme, pe care Creangă le-ar fi sudat[19]. Nu avem competenţa să descifrăm acest mister, dar nu putem să nu observăm savanta măiestrie cu care învăţătorul-povestitor gradează treptat testele la care este supus ucenicul, urmărind dobîndirea unor competenţe din ce în ce mai înalte. După ce trece cu bine prima probă (podul) şi primeşte ultimele sfaturi[20], viitorul învăţăcel începe experienţele pe cont propriu. Nu există nici o motivaţie plauzibilă pentru Harap Alb să respecte contractul smuls de Spîn prin înşelăciune. Dar el îl onorează pentru că ştie că numai în acest chip va putea dobîndi învăţătură. Iar "ajutoarele" (calul, Sfînta) cred în izbînda finală, acceptă "jocul" ca pe un rău necesar. "Şi unii ca aceştia - îl consiliază calul pe ucenic - sînt trebuitori pe lume cîteodată, pentru că fac pe oameni să prindă la minte". De la învăţătorul Ion Creangă, mărturiseşte biograful său N.A.Bogdan, pomenit mai sus, "am prins însă pentru întîiaşi dată *frica de rău*". Reprezenta deci, pentru acesta, o preocupare constantă, vizibilă, dacă a fost sesizată şi de un elev. Principalul, mai zice calul, e să fie "capul" sănătos - să aibă un QI normal, am traduce noi - şi experimentul psihopedagogic va reuşi. Ajutoarele (consilierii) îl susţin din punct de vedere psihic şi moral ("Hai, zice Sfînta, nu mai sta ca o găină plouată"), îl îndeamnă la efort şi răbdare (motivul "mai rabdă şi tu" apare destul de frecvent), îi prezintă într-o lumină favorabilă perspectivele utilizării acestei învăţături: "cînd vei ajunge şi tu

Scanned with OKEN Scanner

odată mare şi tare, îl căuta să judeci lucrurile...pentru că ştii acum ce e necazul". Motivul "amînării", ca trăsătură a personalităţii deplin împlinite, avea să fie deosebit de bine teoretizat, mai tîrziu, de Mihai Ralea.

Învăţătura nu e numai "cunoaştere", ci vizează şi sfera psihosocială, normele comportamentului interpersonal, civilizaţia gestului, salutului, respectului pentru norme şi valori. Învăţătorul Ion Creangă, credea D. Furtună, era "un educator după ideile pedagogice ale ţăranului român"; credea în învăţătura dobîndită din cărţi, dar şi în cea preluată din înţelepciune şi purtarea (exemplu) oamenilor prestigioşi. Învăţarea socială e prilejuită desigur de contacte interpersonale satisfăcătoare, mai ales de viaţa în grup. Lider cu convingeri profund democratice, Harap Alb nu dirijează, nu impune, ci stimulează emergenţa comportamentului eficient, ştiind să-l recunoască şi să-l preţuiască. Iar grupul pare a fi - la început - de tip Rogers ("grup de întîlnire") unde membrii discută, fac "schimb" de atitudini şi convingeri, învaţă prin interacţiune, pentru ca, pe parcurs, să evolueze spre tipul "grupului de formare" - mediu şi mijloc de stimulare a resorturilor creative ale individului, a activismului său social, a interesului pentru participare şi realizare[21]. Discuţiile între membrii grupului, plasat într-o situaţie limită, în casa de aramă, seamănă cu cele purtate de catiheţii din Fălticeni, în casa lui Pavăl ciubotarul. Ucenicul nostru priveşte şi învaţă, participă şi învaţă, acţionează şi învaţă. Învaţă de la toţi, căci fiecare are o specializare, o competenţă ("tot omul are un dar şi un amar") şi-i poate fi de folos. Ca membru al grupului el "era părtaş la toate, şi la pagubă şi la cîştig". Şi mai era "prietenos cu fiecare", pentru că ştia că numai cu ajutorul celorlalţi putea nădăjdui în izbînda finală. Cînd se simţea nevoia însă, îşi juca rolul: "Atunci Harap Alb iar iese din mijlocul celorlaţi şi se înfăţoşează înaintea împăratului".

Îndrăznim să mergem şi mai departe. Liderul Harap Alb îndeplineşte, în grupul său, nu numai funcţii executive (planificare, execuţie, reprezentare a grupului în exterior, controlul relaţiilor interne) ci şi funcţii psihologice: structurarea iniţiativelor, întărirea motivaţiei, încurajarea membrilor, exprimarea sentimentelor acestora. El facilitează interacţiunea în raport cu sarcina comună, el este depozitarul încrederii celorlalţi şi responsabil pentru asigurarea climatului de cooperare. El centralizează şi canalizează energiile, competenţele, dorinţele membrilor. Nu numai pe cele observabile, determinate de stimulii şi situaţiile cu care grupul se confruntă, ci pe cele ce rezultă, indirect, din aceste interacţiuni: moralul colectiv, imaginile ce declanşează şi întreţin fenomenele de grup, reprezentările membrilor despre evenimentele şi personajele cu care vin în contact. Sarcinile grupului generează emoţii comune, un inconştient colectiv care întreţine starea de solidaritate, dependenţa reciprocă; o forţă psihică ce acţionează ca o "realitate internă" independentă. După ce membrii au

Scanned with OKEN Scanner

acţionat împreună şi s-au sudat, se formează - ca un stat-tampon între realitate şi grup - o construcţie imaginară. Imaginile ce se interpun într-un grup şi mediu acţionează ca o a doua realitate, ca al doilea palier care filtrează, selectează, direcţionează. "Imaginarul grupal" nu este direct observabil, se sustrage analizei realiste[22]. Lumii fantastice cu care grupul lui Harap Alb se întîlneşte i se opune o forţă care-şi extrage puterile nu atît din realitate, cît din aceeaşi lume a fantasmelor. Psihosociologia modernă a propus conceptul de "imaginar" pentru a caracteriza acea structură a conştinţei (sau conştiinţei colective) în care caracteristicile non-realului, schematizarea, încărcătura afectivă au o contribuţie dominantă. Oamenii, se ştie, construiesc alături de vizibilul imediat, o lume a posibilului, a dorinţelor, a aspiraţiilor. Alături de scena reală a vieţii, există şi o "altă scenă", în parte plăsmuită, dar care poate deveni motor, forţă motrice a acţiunii. Fără această "dinamologie a imaginarului", cum o numeşte Bachelard, nu există proiect, dorinţă de realizare, identificare cu idealurile şi normele sociale. Imaginarul fecundează realitatea, constituie o expresie a doritului. Imaginarul, categorie a "diferitului", introduce nevoia de schimbare, de inovaţie, dorinţa de fasonare şi re-organizare a realităţii, construirea de proiecte. Are uneori şi funcţia de a masca realitatea, pentru a stimula comportamentul creator, invenţia, alt stil acţional. Alături de grupul real, tovarăşii lui Harap Alb au construit încă un grup, un grup al tuturor posibilităţilor, al armoniei şi omeniei, al prieteniei fără umbră şi fisură. Oameni reali, tachinîndu-se ca nişte gospodari din Humuleşti, dar acţionînd în numele unei imagini ideale. Iar cînd învăţarea psihosocială s-a încheiat, membrii grupului ies din scenă fără regret. Formarea pentru participarea la viaţă, pentru statusul de adult încheie procesul de iniţiere. Eroul s-a împlinit ca personalitate integrală.

Bibliografie

1. H.H.Stahl, *Sociologia satului devălmaş românesc*, Bucureşti Editura Fundaţiei, 1946, p.31-32.
2. Am întreprins o lectură psihosociologică a acestor grupuri psihosociale în articolul *Instituţia cooperării în satul românesc tradiţional*, "Revista de psihologie", 3, 1989.
3. Traian Herseni, *Forme străvechi de cultură poporană românească. Studiu de paleoetnografie a cetelor de feciori din Ţara Oltului*, Cluj-Napoca, Dacia, 1977.
4. C.Săteanu, *Despre Ion Creangă* în *Amintiri despre Ion Creangă*, antologie de Ion Popescu-Sireteanu, Iaşi, Junimea, 1981, p.192.
5. Vasile Lovinescu, *Creangă şi creanga de aur*, Bucureşti, Cartea Românească, 1989, p.277.

Scanned with OKEN Scanner

6. Ovidiu Bârlea, *Poveştile lui Creangă*, Bucureşti, Editura pentru Literatură, 1967, pp.64-80.
7. V.I.Propp, *Morfologia basmului*, Bucureşti, Univers, 1970, p.110.
8. V.I.Propp, *Rădăcinile istorice ale basmului fantastic*, Bucureşti, Univers, 1973, p.456-457.
9. Gh. Vrabie, *Folclorul*, Bucureşti, 1947, p.88-89.
10. Mihai Pop, Pavel Ruxăndoiu, *Folclor literar românesc*, Bucureşti, E.D.P., 1976, p.264-265.
11. N.Roşianu, *Eseuri despre folclor*, Bucureşti, Univers, 1981, p.70.
12. V.I.Propp, *Morfologia basmului*, op.cit., p.80 şi urm.
13. N.Roşianu, op.cit., p.128.
14. Ov.Bârlea, *Introducere* la *Antologie de proză populară epică*, vol.I, Bucureşti, 1966, p.57.
15. N.Roşianu, op.cit., p.135.
16. Nicolae Constantinescu, *Lectura textului folcloric*, Bucureşti, Minerva, 1986, p.218.
17. Dumitru Furtună, *Cuvinte şi mărturii despre Ion Creangă*, ediţie îngrijită, prefaţă şi note de Gh.Macarie şi Manuela Macarie, Iaşi, Junimea, 1989.
18. Un alt biograf al său, N.A.Bogdan, surprinde aceeaşi particularitate a personalităţii sale: "Creangă ştie în cîteva zile să se facă şi iubit şi temut de toţi şcolarii săi căci avea chipul său deosebit de a se purta cu ei: cînd ca un părinte blînd, şăgalnic, alinător, - cînd ca un dascăl serios, ameninţător..." (Cf.*Amintiri despre Ion Creangă*, op.cit., p.23).
19. *Poveştile lui Creangă*, p.64.
20. "Omul spin" şi "omul roşu", de fapt, oameni "neîntregi", frustraţi, marginali; deci complexaţi, pizmaşi, revendicativi, puşi pe "reparaţii" pe cont propriu, "şugubeţi" - zice Ion Creangă. Îmbătat de putere, practicînd o filosofie după care oamenii sînt nişte "dobitoace care trebuie ţinuţi în frîu", Spînul e un ne-Om. Fetele lui Verde împărat îl descifrează imediat, el "nu seamănă în partea lor, nici la chip, nici la bunătate", pe cînd Harap Alb e "mult mai omenos", are, de fapt, trăsăturile *omului întreg*, deplin articulat mediului său social.
21. Vezi studiul nostru, *Grupul - mediu şi mijloc de formare a personalităţii*, în volumul *A trăi printre oameni*, Iaşi, Junimea, 1989, p.121.
22. Didier Anzieu, *Le group et l'inconscient. L'imaginaire groupal*, Paris, Dunod, 1981, p.47.

Scanned with OKEN Scanner

Constantin Moise*

TRADIŢIA METODICĂ A ÎNVĂŢĂMÎNTULUI PRIMAR ROMÂNESC (II)

(TRADITION METHODOLOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ROUMAIN)

L'article continue les considérations commencées dans un ouvrage antérior. Il démontre indirectement comment se sont constitué peu à peu les premisses de la methodologie de l'enseignement primar actuel.

Perioada 1918-1948 ne aduce în faţă, în domeniul limbii române, mai ales două contribuţii: una datorată lui Fl. Cristescu şi I. G. Bratu şi obiectivată într-o masivă metodică a învăţământului primar, care reedita şi îmbunătăţea o lucrare mai veche: alta, lui I. Nisipeanu şi T. Geantă, integrată într-o suită de lucrări metodice, elaborate sub influenţa şcolii active.

1. Predarea scris-citităţii

1.1. Intervenţiile lui Fl. Cristescu şi I. G. Bratu ni-i înfăţişează pe aceşti oameni ai şcolii ca purtători de cuvînt ai practicienilor, interesaţi mai ales de înmănuncherea şi punerea în ordine, în vederea aplicării, a elementelor dispersate în diferite contribuţii anterioare sau contemporane lor.

Rezultatul concret este, pe de o parte, orînduirea preocupărilor didactice legate de scris şi citit, după o viziune izvorîtă din îndelungata lor activitate practică, constînd din concretizarea conţinutului fiecărei perioade importante, afectată în clasa întîi acestor obiective; astfel: *o perioadă pregătitoare*, destinată: exerciţiilor de formulare a propoziţiilor şi desfacerii lor în cuvinte (o săptămînă); descompunerii cuvintelor în silabe (altă săptămînă); despărţirii în sunete (o perioadă mai lungă decît cele anterioare); reprezentării vizuale a relaţiei între propoziţie, cuvînt, silabă, sunet, *prin linii* mai lungi sau mai scurte, trasate orizontal, unele sub altele; efectuării desenului schematic, care conţine diferite elemente grafice (linii drepte, curbe, orizontale, verticale, oblice, redare simplificată a unor obiecte, sub formă de cerc, cîrlig, bici, nod, undiţă etc.); *o perioadă destinată însuşirii propriu-zise a scrisului şi citităţii*, concepută în ordinea litere mici - litere mari (deci nu predate simultan); *o perioadă de însuşire a deprinderilor elementare de lectură*, prin intermediul textelor din partea

* Constantin Moise, *conferenţiar la catedra de pedagogie, Universitatea "Al.I.Cuza" Iaşi.*

a doua a abecedarului.

Pe de altă parte, ei aduc în discuţie metode noi de predare a scrisului şi cititului, faţă de ceea ce se cunoştea deja, respectiv metoda fonomimică, metoda chipurilor întregi, metoda sunetelor normale şi metoda mixtă. Cele care prezentau interes deosebit erau ultimele două. Metoda sunetelor normale implica pornirea de la sunete existente în chip natural, nemaifiind nevoie de efectuarea analizei cuvintelor. Sunetele aşa-zise normale pot fi adunate din diferite împrejurări din viaţă, în forme ca: a-a-a ! - exprimînd surpriza sau satisfacţia); o-o-o ! (compătimirea) etc. [2:78-79]. Dacă ar fi combinată cu metoda fonomimică, prezentată de aceiaşi autori, ar fi posibil ca metoda sunetelor normale să ofere şi azi o sugestie pentru primele lecţii de scris-citit. La rîndul ei, metoda mixtă este prezentată ca o sinteză între cea a cuvintelor normale şi cea scriptolegă, rezultînd prin aceasta o economie de timp, prin scurtarea intuiţiei şi desenului precum şi a analizei propoziţiei. Autorii văd structura predării, după această metodă, în două variante. *O primă variantă* prevede: lecţia întîi: intuiţie şi desen; lecţia a doua: 1. analiza cuvîntului; 2. arătarea şi scrierea literei, reproducerea, corectarea; 3. compararea literei cu altele cunoscute; 4. caracterizarea literei; 5. aplicarea (scrierea cuvîntului normal, scrierea altor cuvinte). *Varianta a doua* pretinde: lecţia întîi; parcurgerea tuturor etapelor din cele două lecţii ale variantei întîi; lecţia a doua: numai aplicare, în forma: explicarea tabloului de abecedar, scrierea pe tablă a cuvintelor, citirea de către învăţător, citirea de către elevi, copierea celor scrise pe tablă, citirea pe carte, copierea din carte, dictare, corectare [2:116-117]. Opţiunea autorilor se deduce că ar fi pentru această metodă sau pentru cea a cuvintelor normale, dar prescurtată treptat, pe măsura experimentării elevilor [2:114-115].

Semnificativă în sensul bun ne apare şi justificarea de către aceşti autori a practicării cititului în cor, prin ideea extrasă din literatura pedagogică contemporantă lor [3:204-205], că aceasta reprezintă o cale de economisire a timpului, mai ales în activitatea cu clasele numeroase, dar că trebuie practicată numai după ce toţi elevii au citit individual, aşadar înţeleg ce citesc.

1.2. Prima noutate cu care *I. Nisipeanu* şi *T. Geantă* se afirmă este opţiunea lor în favoarea unui *învăţămînt de tranziţie*, anterior predării abecedarului, calchiat probabil după un model din şcoala austriacă. Lecţiile practice din cadrul lui sînt concepute într-o viziune sincretică, grupînd la un loc *informarea ocazională*, prin povestire, joc, plimbare, cîntec, desen, memorizare [7:131-132]. Astfel, în prima zi de şcoală, după ce întreabă copiii cum se numesc, cum le place să se joace mai mult etc. învăţătorul le propune să asculte o poveste. În poveste este vorba despre un copil, care visează în somn. În vis apare mai întîi un măgar, care este

Scanned with OKEN Scanner

muzicant şi vrea să-i cînte copilului cum se pricepe. Aceasta dă ocazia învăţătorului să întrebe pe copii cum ar putea cînta un măgar şi reproduce cu ei *în cor* zbieretul măgarului, spre marea satisfacţie a copiilor. Povestea continuă cu apariţia altui "muzicant", cîinele, apoi altul, pisica, apoi cocoşul, iar copiii îi imită pe rînd pe toţi; apoi "muzicanţii" pleacă în călătorie împreună cu copiii, călătorie în care întîlnesc nişte hoţi etc... Toate acestea sînt ocazii în care copii află diferite lucruri despre animale, despre tren (dată fiind călătoria), învaţă care este dreapta, stînga, cîntă, sînt veseli. În recreaţie povestea se înnădeşte cu jocul de-a hoţii şi muzicanţii, cu cîntecul ce redă glasul animalelor etc.

Autorii declară că ar fi realizat în şcoala lor de aplicaţie un învăţămînt de acest fel, cu mare succes [7:105-106]. De aceea ei propun o întreagă recuzită aferentă modelului în discuţie, cum ar fi cîntecele, jocurile, poveştile, desenele, exerciţiile de modelaj, toate combinîndu-se în fel şi chip şi făcînd activitatea şcolară din primele trei săptămîni foarte plăcută şi eficientă [7:115-159].

De la învăţămîntul de tranziţie la cel pregătitor pentru scris şi citit, în cursul următoarelor trei săptămîni din clasa întîi. Exerciţiile vor fi, pe de o parte, de analiză verbală, aşa cum de fapt au susţinut şi înaintaşii lui Nisipeanu şi Geantă. Ele vor servi auzul şi vor consta din disecarea vorbirii începînd de la propoziţie şi încheind cu sunetul. Deosebirea faţă de înaintaşi constă din insistenţa asupra unui anume "miez intuitiv" şi asupra unui caracter mereu atrăgător, ca un fel de despăgubire a copilului de operaţia "silnică" la care este supus [7:163]. "Miezul intuitiv" de care autorii vorbesc constă fie din pornirea firească de la anume istorioare, atractive prin sine pentru copii, fie din străduinţa de a găsi o modalitate care să facă foarte concretă fiecare categorie lingvistică pe care le-o prezintă elevilor. Pentru asmilarea firească a silabelor, de pildă, ei găsesc ca punct de plecare vorbirea copiilor mici, care zic "mama", "tata" etc., iar pentru înţelegerea sunetelor limbii, fie vocale, fie consoane îşi iau ca sprijin iniţial ideea lui Göbelbecker de a include interjecţiile în istorioarele de la care se porneşte: zzz ! (zumzetul albinelor), pentru sunetul "z"; vvv ! (sunetul moriştei) pentru sunetul "v"; şşş ! (fişîitul prin iarbă al şopîrlei sau şarpelui sau coasei) etc.

Cît priveşte pregătirea pentru scriere, apar de asemenea nuanţe noi în viziunea celor doi autori în discuţie. De o parte, apare explicarea psihologică, concepută foarte probabil de Nisipeanu, vizînd legătura indisolubilă dintre desen şi scriere. Autorul afirmă că scrisul este o "desenare prescurtată", realizată din elemente simple, desprinse din redarea schematică a lucrurilor din realitate [7:165], ceea ce justifică necesitatea împletirii permanente a activităţii de analiză fonetică cu desenarea lucrurilor familiare şcolarului. De altă parte, asistăm la o

Scanned with OKEN Scanner

simplificare a nomenclaturii elementelor grafice (deja stabilite de alte metodici), simplificare îndreptată spre ferirea copilului de supraîncărcare: "În loc de a ului pe copi cu atîtea denumiri: codiţă, oval, bici, lulea, nod, cîrlig, undiţă, bastonată etc., noi le dăm numai trei: cîrlig, bici, oval", din care ar deriva toate celelalte elemente grafice necesare literelor mici [7:166]. Se pare, însă că simplificarea preconizată de ei nu se poate justifica pînă la capăt, neputîndu-se întrevedea implicarea acestor elemente şi în literele mari de mînă.

Analiza verbală se desfăşoară şi la ei ca şi la cei anteriori lor, cu deosebirea că ei pleacă întotdeauna de la o istoriară din care desprind o propoziţie, ce trebuie să fie foarte familiară şi sugestivă: "Maşina face uuu!" (locomotiva); "Victor face fff!" etc.

Deosebită pare de asemenea ajungerea la sunete, neadmiţînd existenţa sunetului de sprijin î, ci pronunţarea întotdeauna prelungită a unei silabe, pentru a putea desprinde sunetul în forma sa naturală: "Iată cum spun eu partea *vi* din vi-je-lia:vvvi" etc. [7:172]. Lăudabilă idee, dar rezolvarea practică rămîne numai aproximativă. Acest lucru se vede mai ales dacă o punem alături de cea lansată înainte de 1900, cînd Beatrice Lateş, de exemplu, propunea aşezarea consoanei după vocală, tocmai în interesul distingerii ei cu precizie şi uşurinţă, prin prelungirea vocalei: aaaac [4:22,29].

În predarea scrisului şi cititului propriu-zis, Nisipeanu şi Geantă se disting mai întîi prin punerea în evidenţă a unei metode menţionată de alţii, *metoda literelor izolate*, aplicabilă pe structura: *introducere* (discuţie sumară asupra obiectului; analiza unei propoziţii care cuprinde un cuvînt cu litera nouă; analiza cuvîntului şi separarea sunetului corespunzător literei noi; anunţare): *tratare* (scrierea literei de către învăţător; analiza grafică a literei, scrierea literei de către elevi - cu degetul în aer, pe bancă, pe tăbliţe; corectarea; rezumare şi caracterizarea literei); *încheiere* (scrierea cuvîntului; citirea din carte; dictări). Ei nu o consideră inutilizabilă şi nici nu o critică. Reiese chiar că ar admite-o prin alternare cu celelalte.

Preferinţa lor ese tot pentru combinaţia între metoda cuvintelor normale şi cea scriptolegă (ambele considerate fonetice şi analitico-sintetice), intitulată tot mixtă [4:211]. Modelul practic pe care îl propun în utilizarea ei urmează însă o formulă proprie, adică: *introducere* (reamintirea elementelor grafice şi referiri la liniatura pe care se scrie; povestirea unei istorioare şi ajungerea la o propoziţie care conţine cuvîntul normal; analiza cuvîntului şi separarea unetului nou; sinteză verbală; anunţare); *tratare* (scrierea cuvîntului de către învăţător; citirea individuală a cuvîntului şi în cor; analiza grafică a cuvîntului; scrierea literei noi de către învăţător şi elevi; analiza şi sinteza literei; corectare; sinteza cuvîntului scris; corectare; rezumat; scrierea literei); *încheiere* (interpreta-

Scanned with OKEN Scanner

rea tabloului din carte de către copii; citirea model; scriere după dictare; desen; copieri) [4:214-215]. În abordarea istorioarei, ca punct de plecare, autorii mărturisesc inspirația din opiniile lui F. Gansberg, care proceda la fel. Prescurtarea care se constată, la rîndul ei, este văzută ca justificată, dacă învățămîntul de tranziție s-a realizat în bune condiții.

Propunerea combinației metodologice de mai sus este *și susținută* prin anume argumente logice și psihologice, spre deosebire de ceilalți doi autori contemporani lor, care se limitau la descrierea metodei. Astfel chiar împotriva indicațiilor oficiale de atunci, care recomandau metoda cuvintelor normale în forma ei devenită deja tradițională, Nisipeanu și Geantă invocă, între argumentele lor, neajunsul metodei cuvintelor normale de a pretinde, în forma arătată, scrierea cuvîntului normal înainte de a învăța să scrie litera necunoscută [4:213].

Considerațiilor de mai sus li se adaugă altele, autorii alcătuind astfel o didactică proprie a scris-cititului, neîntrecută de alții la acea vreme și bazată pe două principii: perceperea unitară (în unități întregi) a realității și procedarea din aproape în aproape. Primul principiu se vădește în modul de alcătuire a istorioarelor de la care pornesc, iar al doilea în așezarea cuvintelor normale în ordinea de greutate a scrierii literelor. Iată un exemplu de istorioară la cuvîntul normal *cuib*, pentru predarea literei *b*: "o pasăre a făcut un cuib bun. barbu a stricat cuibul. pasărea zbura și întreba cine-i vinovatul. boul zice: nu ți-am stricat eu cuibul. eu ți-am dat păr să-l zidești. blînda oaie zice și ea"...etc. Lăsăm de o parte ciudățenia începerii propoziției cu literă mică, din motivul că nu se predaseră literele mari necesare aici. Frumusețea povestirii este însă în afară de orice îndoială. Autorii arată că interesează în primul rînd cuvintele ce conțin litera b, restul putînd fi redate chiar și numai de învățător. Flindu-ne greu să emitem o părere pro sau contra, o lăsăm spre dreapta apreciere cititorilor.

O intervenție de rară finețe au cei doi cînd vor să dovedească prioritatea cronologică a scrierii față de citire, susținînd: 1. scrierea mai întîi și apoi citirea are avantajul de a mobiliza deodată mai multe simțuri ceea ce, după spusele lui Meumann îi familiarizează pe începători mult mai exact cu forma optică a literelor decît simpla vedere; 2. învățarea mai întîi a scrierii presupune, apoi, abordarea literelor de mînă, care în mod natural au apărut înaintea celor de tipar. Ar fi aici locul, credem, să se admită că este de fapt vorba de o împletire continuă între scris și citit, ordinea acțiunilor modelîndu-se după împrejurarea concretă.

Iată altă idee interesantă: să mergem în adevăr în ordinea crescătoare a dificultăților de scriere și citire, dar aceasta trebuie amendată cu condiția ca mesajul inclus în cuvîntul normal să fie accesibil. Este ceea ce face stringentă necesitatea de a porni de la cuvinte concrete, "al căror

conţinut să-l aibă copilul dinaintea ochilor" sub formă de reprezentări (idee luată tot de la Meumann) [4:210].

Cele prezentate mai sus denotă că avem a face cu nişte oameni de şcoală cu vederi deosebit de clare. Nu se înţelege însă de ce după raţionamente pedagogice atît de riguroase, ei admit existenţa şi a unor activităţi fără justificare, cum ar fi desenarea obiectului reprezentat de cuvîntul normal, drept aplicare sau temă pentru acasă. Cîştigă elevul prin aceasta ceva în legătură cu scrierea şi citirea ?

Cum se răsfrîngeau toate aceste elemente în practica învăţămîntului, intrînd şi ele în tradiţie, se poate vedea dintr-un îndrumător al Ministerului Culturii Naţionale, din anul 1942 [6]. El recomanda într-o manieră destul de limpede ceea ce se propusese şi experimentase în tot intervalul de pînă atunci, deci şi în cel interbelic, anume: informarea ocazională (activitate de tranziţie) în primele trei săptămîni de şcoală, în paralelă cu pregătirea pentru citit-scris, aceasta din urmă fiind realizată prin analiza fonetică, desen schematic şi reprezentarea grafică a elementelor alcătuitoare ale literelor; predarea scris-cititului propriu-zis, în tot restul săptămînilor pînă la sfîrşitul anului: practicarea metodei cuvintelor normale (care de fapt era metoda mixtă descrisă de toţi autorii citaţi) şi predarea literelor după principiul orînduirii genetice. În acelaşi timp însă erau recomandate în continuare unele practici în parte deja combătute, dar care îşi creaseră deja o tradiţie, de cea mai mare notorietate fiind utilizarea excesivă şi nejustificată a desenului, o tehnică tot empirică a dialogului şi comunicării în general, precum şi predarea tot nesimultană a literelor mici în raport cu cele mari.

2. Predarea citirii, memorizării şi liberei reproduceri

2.1. Referirile la problemă ale lui I. G. Bratu şi Fl. Cristescu ne apar într-o constelaţie bogată, cuprinzînd o sumedenie de idei şi scheme operative, culese fie din tradiţia noastră naţională, fie din repertoriul european al literaturii metodologice şi pedagogice în general.

Structura orientativă propusă de ei pentru *lecţiile de citire*, indiferent de conţinutul lor, este fidelă modelului lui Rein, prezent şi în cartea de metodică a lui I. Manliu, editată la sfîrşitul secolului trecut [5:121]. Autorii o consideră aplicabilă începînd din clasa întîi (partea a doua a abecedarului), astfel: 1. *pregătirea* (crearea atmosferei; povestirea conţinutului şi explicarea cuvintelor de către învăţător la naraţiune, intuirea obiectului sau situaţiei şi explicarea cuvintelor la descriere; anunţare); 2. *predarea* (citirea model de către învăţător; recitirea de către învăţător, urmat de elevi, fragment cu fragment, odată cu explicarea din nou a cuvintelor; citirea integrală de către cîţiva elevi); 3. *rezumarea şi asocierea* (de către

Scanned with OKEN Scanner

elevi ajutaţi prin întrebări); 4. *aplicarea* (citire, copiere, modelaj, desen). Schimbările ce apar pe măsura aplicării la clasele a doua, a treia, a patra nu vor afecta structura în ansamblu, ci doar organizarea internă a unora dintre verigile menţionate. De pildă, prima verigă scade treptat, prin scurtarea povestirii sau reconstituirii conţinutului, ajungînd ca în clasa a patra să se treacă direct la predare, care începe cu lectura efectuată de elevi pe unităţi metodice (în scopul orientării asupra conţinutului, explicării cuvintelor necunoscute şi al întocmirii planului de idei), urmînd citirea integrală, rezumarea, aplicarea [2:159-164].

Pentru *memorizare şi liberă reproducere*, este indicată de ei aceeaşi schemă, dar prescurtată: *pregătire* (narrarea subiectului, citirea pe părţi, pentru explicarea cuvintelor şi surprinderea înţelesului); *predarea* (citirea sau recitirea model de către învăţător, memorarea parte cu parte, individual şi în cor; reproducerea întregii poezii); *aplicare* (reproducere, cu accent pe recitarea estetică, copiere, dictare, scriere din memorie, desen). Şi de această dată optează pentru reducerea treptată a povestirii din introducere.

Între observaţiile ce se impun, la loc de frunte trebuie menţionat meritul de a fi sistematizat, popularizat şi chiar explicat şi justificat logic, într-o anumită măsură, unele elemente ale tradiţiei. Ne reţine atenţia, de pildă, ideea necesităţii descifrării textului de orice fel, prin citire frază cu frază, înainte de receptarea estetică propriu-zisă; de asemenea, necesitatea împărţirii în unităţi metodice în scopul analizei, sistematizării şi reproducerii conţinutului. Aceste merită coexistă, însă, cu păstrarea unor insuficienţe ale tradiţiei. Aici se înscrie, de exemplu, dialogul lăturalnic conţinutului şi scopului unor lecţii, ca *Mănăstirea Cozia*, în predarea căreia nu vedem rostul comparaţiei atît de insistente între Mănăstirea Cozia şi Mănăstirea Tismana; *Povestea unui iepuraş*, în care autorii găsesc potrivită intuirea minuţioasă a animalului, cînd în lecţie este vorba de o poveste. Şi tot între insuficienţe, deşi apare mai rar, se poate înscrie întocmirea planului de idei principale chiar şi la lecţii cărora nu li se potriveşte o astfel de organizare, cum ar fi de pildă lecţia *Paştele*.

2.2. Domeniul metodicii citirii şi memorizării le prilejuieşte lui Nisipeanu şi colaboratorului său posibilitatea încercării de adaptare şi experimentare a fondului de opinii deja constituit, pe de o parte, iar pe de altă parte, străduinţa de renovare şi fundamentare teoretică a acestuia. Opiniile lor se pot exprima rezumativ astfel: citirea reprezintă (împreună cu memorizarea) punctul de plecare al formării gustului estetic şi caracterului moral, de unde necesitatea ca ea să se prezinte la cel mai înalt nivel de calitate a fondului, de frumuseţe şi claritate a formei [7:265, 285-286]; pentru toate felurile de lecţii, inclusiv poeziile, trebuie stabilită cu precizie schema predării şi însuşirii, diferenţiată pe clase şcolare.

În aceste contururi generale apar consideraţiile concrete care vor alcătui în amănunt opiniile menţionate. O primă grupă de consideraţii vizează *citirea propriu-zisă*, adică lectura didactică, ce are ca scop final cultivarea deprinderii de citire de nivelul cel mai bun, adică de citire expresivă şi în acelaşi timp logică şi curentă (cursivă), după ce elevul este ajutat să depăşească nivelele anterioare, respectiv citirea subsilabică, silabică şi ezitantă [7:247]. În preambulul consideraţiilor de ordin tehnic, autorii expun cîteva jaloane teoretice, între care calităţile pe care să le îndeplinească citirea pentru a stîrni interesul elevului, acestea fiind: noutatea, coloritul atrăgător, varietatea. Aceste însuşiri vor reprezenta prima premisă a succesului şi vor avea unele consecinţe chiar şi asupra activităţii concrete din diferitele verigi ale lecţiei.

Schema orientativă de lecţie pe care ei o prezintă adoptă altă nomenclatură faţă de autorii precedenţi, aplicabilă în mod caracteristic la fiecare categorie de lecturi. Pentru *naraţiune*, de pildă, se propune schema [7:270]: 1. *introducere* (crearea atmosferei afective necesare; povestirea, reproducerea liberă; anunţarea); 2. *tratare* (citire model de către învăţător; citire de către copiii buni a lecţiei *în întregime*, de una-două ori; scoaterea învăţăturii morale; asocierea în vederea generalizării sau rezumatului); 3. *încheiere* (sfaturi privind viaţa zilnică, copiere, desen, rezumat, reproducere, compunere liberă, adică naraţiune similară din viaţa elevilor). Autorii menţionează în mai multe locuri că în cadrul aplicării nu este recomandată citirea din nou a bucăţii în cauză, dat fiind că aceasta a avut loc în măsură suficientă în cadrul tratării. Este reflexul concepţiei lor despre varietatate, noutate, colorit atrăgător etc. ca însuşiri necesare lecturii pentru a trezi interesul elevilor. Pentru *descrieri*, schema prezentată apare destul de apropiată de cea de mai sus [7:274]: 1. *introducere* (trezirea interesului; încercarea refacerii conţinutului prin întrebări; dacă este posibilă, introducerea momentelor intuitive, împletite cu povestirea, explicarea cuvintelor; anunţarea); 2. *tratare* (citire model; citire repetată a întregii bucăţi de către elevi; rezumat, asociere, sistematizare pe clase, genuri etc.); 3. *încheiere* (îngrijirea ce poate fi dată animalului, pomilor etc.); 4. *aplicare* (desen, modelaj, copiere).

Pe măsura înaintării în vîrstă a elevilor, autorii consideră necesară nuanţarea acestor scheme mai ales începînd cu clasa a treia, cînd povestirea din introducere devine superfluă, dacă are ca scop înlesnirea citirii. Drept urmare, ea poate fi înlocuită cu detaşarea frazelor care conţin cuvintele necunoscute şi analiza succintă a lor pentru explicarea cuvintelor. La rîndul ei, veriga *tratarea*, va trebui să ocazioneze mai des asocierea şi generalizarea în cadrul lucrărilor narative, la cele descriptive considerîndu-se suficientă rezumarea.

Pe fondul informaţiilor, propunerilor şi precizărilor menţionate, ne

Scanned with OKEN Scanner

atrag atenţia cîteva opinii de mare semnificaţie şi, credem, valoroase şi azi. Între ele, la loc de frunte se înscrie opinia în favoarea *citirii*, ca *activitate preponderentă* în cadrul verigii *tratarea*, la acest obiect de învăţămînt [7:270]. Alături de aceasta se află o observaţie în legătură cu textele ale căror conţinuturi sînt în tangenţă cu istoria, geografia, ştiinţele naturale. Precizarea autorilor constă în aceea că ele trebuie să urmeze acelaşi plan mai sus arătat, cuprinzînd cu fidelitate toate activităţile menţionate în verigile acestuia [7:288-289]. Dialogul din cadrul lor să nu se depărteze de text [7:298]. Dacă această observaţie ar fi fost mai larg dezbătută, probabil că s-ar fi redus, măcar într-o bună măsură, tendinţa existentă şi azi pe alocuri, de a augumenta în chip nepermis dialogul din cadrul lecţiilor cu conţinut beletristic, prin elemente de ordin ştiinţific, sau comentariile care se mută fără nici o regulă din planul ştiinţei în cel al ficţiunii literare şi invers.

Alte consideraţii vizează *poezia şi modurile de memorare a ei*, ştiut fiind că poezia constituie în cele mai dese cazuri fondul lecţiilor de memorizare. Schema unei astfel de lecţii, pentru toate clasele, are următoarea structură generală: *introducere* (prezentare de către învăţător sau citire de către elevi pentru orientare şi explicarea cuvintelor; reconstituirea conţinutului; anunţarea scopului); *tratare* (citire model sau recitare de către învăţător; memorare prin reluare, fie pe strofe, fie în întregime); *încheiere* (aplicare la viaţă, sfaturi, recitare, copiere, dictare, desen). Şi aceşti doi autori, ca şi precedenţii, exprimă opţiunea pentru reducerea treptată, pe măsura înaintării în vîrstă a elevilor, a părţii afectate reproducerii, în cadrul introducerii.

În discursul autorilor apare, cu această ocazie, o precizare, care reia de fapt o idee exprimată deja în legătură cu lecţiile de citire. Precizarea este îndreptată împotriva tendinţelor moralizatoare excesive, pe care reiese că o observaseră în practica învăţămîntului şi în literatura metodică anterioară sau contemporană lor [7:238].

Puţine sînt aspectele încă neclare în concepţia lor, în cadrul acestui domeniu al predării limbii române. Unele dintre ele, respectiv desenul, cuprins în cadrul aplicării, a fost semnalat şi în cadrul predării scrisului şi cititului. Cum bine se observă, îl reîntîlnim aici, avînd tot atît de puţină justificare. În acelaşi sens ne atrage apoi atenţia refuzul lor absolut de a împărţi textele pe fragmente sau unităţi logice, în cadrul lecturilor literare. Neexplicînd suficient această opţiune, ei riscă să cadă în extrema opusă celor care vreau să împartă în astfel de unităţi *orice text*, ceea ce era tot nejustificat. Nici motivul de principiu, pe care ei îl prezintă, în favoarea propriei opinii, respectiv pericolul distrugerii efectului educativ, tocmai prin această împărţire, nu pare convingător, dacă explicaţiile nu sînt suficient detaliate. Este, după părerea noastră, un element care deschide

Scanned with OKEN Scanner

şi astăzi drumul unor interpretări hazardate ale modului de predare a lecturii literare. Fiindcă de fapt "disecarea" inițială a textului, susținută de mulți dintre metodicieni, nu trebuie confundată cu receptarea estetică propriu-zisă, ci trebuie considerată doar o pregătire pentru aceasta.

3. *Predarea gramaticii, ortografiei, punctuației, compunerii*

În *predarea gramaticii* se pare că cele două cupluri de autori prezentate, se influențează reciproc sau se lasă cu toții influențați de ideile unor reprezentanți ai școlii active, cum ar fi Gansberg și Scharrelmann, fapt care reiese din păstrarea de către toți a aproximativ aceleeași linii. Ca urmare, cu toții admit ideea că gramatica trebuie să fie mai întîi o știință "de lucruri" și numai apoi una "de reguli". De aceea, cu toții pledează pentru ideea ca gramatica să fie masiv sprijinită pe inducție în cadrul predării propriu-zise, rămînînd să se procedeze deductiv numai în cadrul aplicării. De asemenea, toți optează pentru însușirea gramaticii pe bază de exerciții pînă la clasa a treia și numai de la aceasta să se înceapă formularea sistematica a definițiilor.

Deosebirile între grupurile de autori, limitate de regulă la nuanțe, apar fie în interiorul schemelor propuse pentru derularea lecțiilor, fie în modul de interpretare concretă a ideilor generale menționate mai sus.

Schema orientativă propusă de Fl. Cristescu și I. G. Bratu se prezintă astfel: *pregătirea* (întrebări din carte sau formularea lor; analiza exemplelor); *asocierea* (găsirea aspectelor comune ale părților subliniate sau detașate din propoziții); *generalizarea* (formularea sintetică la clasele mici, definirea la clasele mai mari); *aplicarea* (analiza altor exemple).

Schema adoptată de Nisipeanu și Geantă parcurge același drum, dar nuanțat altfel; *introducerea* (pornirea de la un joc, o povestire, un moment plăcut din viața copiilor și provocarea acestora de a formula diferite propoziții sau exemple concrete de alt fel); *tratarea* (delimitarea exemplelor; analiza lor; rezumarea; asocierea; generalizarea, din care să reiasă în mod concret sau sub forma definiției formalizate categoria gramaticală care se predă); *încheierea* (recunoașterea exemplelor date de către învățător; găsirea de către elevi a altor exemple, fie prin formulare proprie, fie prin identificare în alt context).

Din confruntarea celor două scheme, reies diferențele datorate nuanțării particulare pe care Nisipeanu și colaboratorul său vor să o impună pentru unele dintre verigi. Aceasta se poate constata mai întîi în cadrul introducerii, în care sînt preferate legăturile cu jocurile copiilor sau cu viața lor concretă în general, atît citirii din carte, cît și formulării, grație unui tipic aproape automatizat, a acestor exemple. Se pot vedea, de asemenea, în cadrul aplicării din încheiere, aplicare pe care acești autori

Scanned with OKEN Scanner

o concep într-o anumită gradaţie de dificultate, adică plecînd de la simpla recunoaştere de către elevi a noţiunii studiate în cadrul exemplelor *formulate de către învăţător*, şi continuînd prin identificare *în alte contecte* sau prin *formularea exemplelor de către elevii înşişi*.

Dacă ieşim din sfera strictă a schemelor metodologice de mai sus, vom găsi şi alte nuanţări diferite între grupele de autori în discuţie. Iese în relief, în acest sens, mai ales modul concret în care Nisipeanu şi Geantă concep sistematizarea elementară ce trebuie făcută de către elevi. Concret, această sistematizare, constînd din coloane apreciabile de: nume de jucării, pomi, fructe, culori, ocupaţii etc., toate servind ca sprijin pentru formularea definiţiilor gramaticale, să se constituie îndelung pe bază de intuiţii repetate, povestiri, activităţi concrete, strict legate de viaţa copiilor. Ca şi precizările privind acţiunile alcătuitoare pentru fiecare dintre verigile schemelor de lecţii arătate, acest deziderat avea să fie acceptat declarativ şi de ceilalţi doi autori, dar fără a se vedea că l-ar promova cu minuţiozitate.

În finalul acestei părţi, afirmăm că cele două cupluri de autori s-au bucurat şi de sprijinul mai clar orientat al oficialităţii şcolare, care fixa pentru învăţămîntul primar un conţinut mai accesibil, mai adecvat, mai realist, în raport cu perioada antebelică, conţinut care circumscrie numai categoriile gramaticale de strictă necesitate, anume: *din sintaxă*, propoziţia simplă şi dezvoltată, subiectul, predicatul, atributul, complementul, fraza; *din morfologie*, substantivul comun şi propriu, numărul şi genul, adjectivul, prnumele personal, numeralul, verbul cu timpurile prezent, trecut şi viitor. Prin teoretizarea asupra acestor conţinuturi şi mai ales prin propunerile de aplicare a diferitelor cerinţe concrete, impuse în predare cu deosebire de psihologia copiilor, autorii reuşeau să creeze o viziune destul de limpede şi operantă în plan metodic. Ceea ce rămînea încă un deziderat, însă, era valorificarea în plan instrumental a acestor conţinuturi, adică dobîndirea deprinderilor de analiză gramaticală, oricît de elementară, prin exersarea şi aplicarea de către copii a celor mai importante dintre aceste conţinuturi. Situaţia se datora neclarificării în măsură suficientă mai ales a verbului şia raportului său cu predicatul, iar într-o măsură a pronumelui. Se pare că acest neajuns s-a transmis întocmai în toată perioada următoare, cel puţin în plan practic.

Ortografia şi punctuaţia făceau obiectul discuţiei, din nou pentru toţi cei patru autori, ei încercînd să delimiteze şi în acest domeniu nişte cerinţe şi modalităţi concrete, pe plan metodic, fie că reluau ceea ce deja se spusese, fie că exprimau nişte noutăţi.

O expunere relativ detaliată a tehnicii dictării, de pildă, precum şi justificarea unor operaţii, prin apel la literatura europeană, o găsim mai întîi la Cristescu şi Bratu. Ei fac aceasta referindu-se chiar la clasa întîi.

Scanned with OKEN Scanner

în care, spre deosebire de autorii antebelici şi la fel cu Nisipeanu şi colaboratorul său, admit dictarea. Astfel, invocîndu-l pe F. Collard, opiniază pentru scrierea mai întîi pe tablă şi rostirea de către elevi a cuvintelor cu ortografie mai grea, la clasa întîi [2:200]. Tot pentru clasa întîi, ei dau durata dictării (15-20 minute) şi maniera de realizare a ei: "Vom dicta propoziţii întregi sau fragmente cu înţeles"; la cei începători să se dicteze chiar cuvînt cu cuvînt sau pe litere [2:202]. Clasa a doua, la rîndul ei, să efectueze dictările prin repetarea pralabilă a fiecărei propoziţii [2:209-210]. La clasa a treia şi a patra, dictarea este precedată doar de reamintirea semnelor de punctuaţie (probabil numai a celor implicate în text) [2:223]. Corectura să se facă simultan sau succesiv, individual sau prin schimbarea caietelor.

Contribuţia lui Nisipeanu şi a colaboratorului său ne dezvăluie şi ele o serie de aspecte semnificative. Astfel, ei precizează că *nu teoria*, ci *exerciţiile* de copiere, dictare, copiere din memorie vor constitui baza formării deprinderilor ortografice. După opinia lor, dictarea trece prin exerciţiul de *citire colectivă*, pentru deprinderea semnelor de punctuaţie legate de intonaţie şi prin *copiere*, pentru formarea capacităţii de legare a lor de scriere.

Iată şi structurile de lecţii special afectate dictării, aşa cum le propun aceşti autori. La clasa întîi: *introducere* de orientare; *tratare* (citire cu comentariu asupra intonaţiei şi punctuaţiei; dictare pe cuvinte în primele 5-6 lecţii şi de propoziţii întregi în următoarele; corectare imediată şi simultană, cu ajutorul tablei); *încheiere* (copiere, pentru a deprinde semnele de punctuaţie prin exerciţiu). Se precizează, de asemenea, că în timpul citirii, cuvintele mai dificile se scriu pe tablă şi se comentează [7:328]. Nu se scot reguli de punctuaţie, totul făcîndu-se "prin intuiţie". La clasa a doua: *introducere; tratare* (citirea cu comentarea semnelor de punctuaţie; dictare prin rostirea propoziţiilor întregi, repetarea lor de către elevi, scriere, corectură simultană); *încheiere* (copierea textului fără greşeală) [7:329]. La clasele a treia şi a patra nu mai apar schemele, ci doar sugestia că înainte de se face dictarea, are loc discuţia despre regulile de punctuaţie şi ortografie. Dictarea apare în cadrul aplicării. Nu i se mai dă tehnica, ea rămînînd doar sugerată, în forma rostirii propoziţiilor întregi. Cu reluare ? Fără reluare ? Autorii nu se exprimă.

Cum vedem, între opiniile celor două cupluri de metodicieni apar aici două contradicţii tacite, rezultînd din aceea că primii acceptă dictarea pe litere şi de asemenea corectura prin schimbarea caietelor între elevi, în timp ce ceilalţi conside nepotrivite procedeele respective.

Dacă facem abstra .e de unele amănunte care rămîn în continuare "pete albe", cum ar fi întinderea dictării la fiecare clasă, de pildă, sau de contradicţia menţionată mai sus, care ar fi putu deruta, rezultă aprecierea

Scanned with OKEN Scanner

că efortul lor de exprimare a unei linii deja existente, precum şi precizările noi pe care le fac sînt nişte repere valoroase şi astăzi.

Referirile la *predarea compunerii* dau din nou ocazia lui Fl. Cristescu şi I. G. Bratu să-şi expună opiniile, prin apel destul de frecvent la literatura occidentală în materie, avînd chiar unele înclinaţii spre teoretizare. Clasificarea pe care o încearcă ei este rezultatul reinventarierii nomenclaturii stabilite de înaintaşii lor, atît români, cît şi străini, adică [2:269-270]: 1. copieri şi dictări; 2. descrieri diverse (prin implicarea unui singur obiect sau fenomen sau prin comparaţie); 3. reproduceri libere ale unor lucrări citite; 4. prescurtări ale unor naraţiuni; 5. transformări ale lucrărilor în proză în altele tot în proză, sau ale poeziilor în proză; 6. naraţiuni întocmite de elevi după imagini; 7. crearea de povestiri din proprie imaginaţie; 8. scrisori şi acte întocmite de elevi. Este lăudabil faptul că ei se referă şi la unele opinii anterioare şi, deşi nu întreprind o analiză comparativă, măcar o fac posibilă. Este de asemenea de apreciat faptul că ei prezintă şi un anume ghid de corectură pentru învăţători, preluat din literatura pedagogică occidentală [2:272], care vine să completeze metodologia compunerii în şcoala primară.

Tratarea *aceleiaşi probleme* de Nisipeanu şi colaboratorul său le prilejuieşte propunerea unei metodologii marcate evident de influenţa şcolii active. Ideea de bază este că personalităţile umane nu pot fi uniforme, iar incitarea la activitate personală, pe calea convenabilă fiecărui elev, este modalitatea cea mai bună de realizare a potenţialului fiecăruia [7:397]. De aceea, ei susţin promovarea pe primul plan a *compunerii libere*, veritabil început de literatură alcătuită de copii [7:398]. Subiectele sînt multiple şi este de ajuns să fie sugerate copiilor, ca ei să le trateze cu mare interes, pe teme ca: întîmplări prilejuite de mutarea într-o locuinţă nouă, de o nuntă, un botez, o vizită etc. [7:399]. Autorii aduc ca argumente, în favoarea acestei priorităţi, mai multe lucrări ale copiilor, mai ales din clasa a patra, lucrări care, deşi conţin unele inadvertenţe de exprimare sau punctuaţie, au calitatea de a fi dinamice şi spontane. Cu toată existenţa acestor greşeli, ei nu îndeamnă învăţătorul la corectură propriu-zisă imediată: "La început, nici o corectură... după cum acela învaţă o limbă străină bine şi repede, care o vorbeşte mereu, fie şi greşit...după cum nu poate ajunge să deseneze bine decît acela care are curajul să deseneze orice,...tot aşa, numai copiii care vor avea curajul să scrie orice şi oricum vor ajunge să compună bine" [7:424]. Iată şi modul concret indicat de ei pentru ajungerea elevilor la o astfel de activitate: "Vom începe prin copieri de bucăţi interesante", prezente încă din clasa întîi; al doilea pas este "reproducerea liberă imediată din memorie a unui text istorisit sau citit" (fără nici o întrebare ajutătoare); "al treilea pas, care poate începe tot în clasa întîi, este acela al reproducerii libere din memorie mai îndepărtată".

Scanned with OKEN Scanner

intervalul crescînd cu începere de la cîteva zile; "al patrulea pas, care poate începe şi el tot în clasa întîi, este alcătuirea unei compuneri oarecum libere", în care învăţătorul îi ajută prin întrebări [7:410].

Referirile aceloraşi autori la aşazisa compunere "înlănţuită" (compunerea după un plan, adică) sînt destul de sumare, exprimîndu-şi părerea că ea trebuie să aibă un rol cu totul secundar în raport cu cea liberă. După această precizare, ei abordează întreaga varietate a compunerii după plan, aşa cum a fost stabilită de tradiţie, anume: descrieri (de fiinţe sau de lucruri); naraţiuni (reproduceri libere, prescurtări de naraţiuni; imitări de naraţiuni prin schimbarea numărului, genului persoanei; crearea de naraţiuni după tablou sau din imaginaţie); lucrări în stilul epistolar (scrisori); acte publice şi private. În plus de aceasta, ei lansează opinia că toate aceste specii de compunere se însuşesc cu adevărat uşor şi temeinic atunci cînd sînt incluse în fapte de viaţă, trăite sau posibile pentru copiii care le abordează. De pildă, o excursie să prilejuiască notarea impresiilor; vederea unui animal, o descriere; necesitatea comunicării ocazionale, alcătuirea unui bilet sau a unei scrisori; cumpărarea unei case, întocmirea feluritelor acte etc.

Deşi este greu de acceptat în întregime, mai ales opinia lor privitoare la compunerile libere, nu putem ignora parametrii cei mai reprezentativi şi în acelaşi timp cei mai valoroşi ai acestei contribuţii, anume încercarea de tratare completă şi clară a problemei, considerarea legăturii necesare între compuneri şi viaţa reală a copiilor, precum şi ancorarea propriilor opinii în teoriile progresiste din pedagogia contemporană lor.

Progresul realizat în predarea limbii române de învăţămîntul nostru primar în perioada interbelică poate fi admis în afară de orice îndoială, după înfăţişarea atîtor aspecte semnificative. Foarte concret vorbind, descrierea şi adoptarea unor noi metode de învăţare a scris-cititului, precum şi consacrarea *metodei mixte*, în acelaşi scop, rezultată din combinarea altora într-o formulă mai economică sub aspectul timpului şi efortului şi mai justificată în planul logicii pedagogice; *abordarea şi experimentarea riguros motivată* a diferitelor scheme metodologice, în domeniul citirii, memorizării, liberei reproduceri, gramaticii, ortografiei, punctuaţiei, compunerii; *debarasarea în cea mai bună măsură de dialogul intuitiv gratuit* şi mai ales *adoptarea opiniei ca în fiecare lecţie de citire să se respecte cu stricteţe conţinutul ei nominalizat*, deci împotriva alunecării în consideraţii detaliate aparţinătoare domeniilor tangente, ceea ce i-ar denatura specificul şi ar împiedicao să-şi realizeze scopul; reluarea şi încercarea de *precizare în continuare a tehnicii de însuşire a ortografiei şi punctuaţiei prin exerciţiu; punerea gramaticii*, prin conţinutul ei şi prin modul de predare, *în legătură cu viaţa* concretă a copiilor, iar prin

Scanned with OKEN Scanner

dificultate, *cu însuşirile psihologice ale vîrstelor*; în fine efortul de a imprima *un statut realist compunerilor după plan* şi a stimula potenţialul de exprimare al copiilor prin *compuneri libere*, iată tabloul rezumativ al acestui progres. Faptul că lui Nisipeanu şi colaboratorului său le aparţin iniţiativele principale, experimentările şi cu deosebire tentativa aproape sistematică de fondare teoretică de pe poziţii critice, *raţionale iar nu dogmatice*, a diferitelor soluţii, mai ales în numele imperativelor şcolii active, şi că lui Fl. Cristescu şi I. G. Bratu* le revine în continuare meritul mai modest, dar real şi el, de popularizare şi impunere în planul practicii a acestor îmbunătăţiri, este tot un adevăr.

Cum din text reiese, autorii preluau din tradiţie şi unele aspecte contradictorii, deşi dacă le limităm la contribuţia lui Nisipeanu şi Geantă, rămîn foarte puţine. Alături de altele, tot nejustificate, impuse prin simplul uz practic de către învăţători, ele se vor resimţi pînă la noi.

Cele conchise aici conturează cert imperativul că *de la acest nivel de împliniri şi incertitudini* trebuie reluate aspectele în cauză în etapa următoare, adică în vremea noastră, ele fiind nişte repere sau premise obligatorii, care să asigure demersului aspectul de continuitate necesar şi în acelaşi timp de concreteţe, conferindu-i prin aceasta o mai bună eficienţă.

Bibliografie

1. Biciulescu, M., *Metoda globală în grădina de copii şi în şcoala primară*, Bucureşti, Şcoala şi familia de mîine, 1946.
2. Bratu, I. G. şi Cristescu, Fl., *Metodica învăţămîntului primar*, Bucureşti, Cartea Românească, f.a. (ediţia a III-a).
3. Conta-Kernbach, Ana, *Noţiuni de pedagogie, didactică şi metodică*, Bucureşti, C. Sfetea, 1914.
4. Lateş, Beatrice, *Povăţuitor pentru învăţarea cititului şi scrisului*, Ploieşti, Editura Institutul de Arte Grafice, 1898.
5. Manliu, I., *Povăţuitorul studiului limbii române în clasele primare*, Bucureşti, Ed. Libr. Socec, 1896.
6. Ministerul Culturii Naţionale, Cultelor şi Artelor, *Îndrumător pentru predarea scris-cititului*, Bucureşti, Editura Casa Şcoalelor, 1942.
7. Nisipeanu, I. şi Geantă, T., *Metodica religiei şi a limbii române*, Bucureşti, Editura Steinberg, f.a.

* Cartea de metodică pe care ei o reeditează în această epocă este ulterioară intervenţiilor celorlalţi doi metodicieni.

Scanned with OKEN Scanner

8. Nisipeanu, I., *Şcoala activă. Cartea I, Filosofia Şcoalei active*, Rîmnicu-Vîlcea, Tip.Apreotesei şi Grabovschi, 1922.
9. Nisipeanu, I., *Şcoala activă. Cartea II. Didactică*, Bucureşti, Ed.Steinberg, f.a.

Scanned with OKEN Scanner

Dorina Sălăvăstru*

PREOCUPĂRI DE EPISTEMOLOGIE PEDAGOGICĂ ÎN OPERA LUI GRIGORE TĂBĂCARU

I. Se poate spune - şi nu fără temei - că, la nivel naţional, Grigore Tăbăcaru este un pedagog "uitat". O serie de încercări de a pune în circulaţie opera pedagogică a lui Tăbăcaru s-au făcut, dar ele nu au trecut dincolo de limitele unor acţiuni locale, comemorative[1].

Născut la Hemeiuşi, judeţul Bacău, la 14 martie 1883, Grigore Tăbăcaru urmează Şcoala nr.1 de băieţi din Bacău (fiind coleg cu Gheorghe Vasiliu-Bacovia) şi apoi Şcoala normală de institutori din Bucureşti, pe care o absolvă la Bîrlad în 1903. După un stagiu de cîţiva ani ca învăţător, Grigore Tăbăcaru se înscrie la Facultatea de filosofie din Bucureşti unde, în 1913, îşi ia licenţa cu calificativul "magna cum laude". Pe baza unei burse obţinute, pleacă la studii în străinătate, obţinînd doctoratul în filosofie la Munchen cu teza *Die Untersuchungen Binet's über die Psychologie des Denkens (Cercetările lui Binet asupra psihologiei gîndirii)*, apreciată de Oswald Külpe.

În 1918, Grigore Tăbăcaru îşi trece examenul de docenţă la Universitatea din Iaşi cu lucrarea *Problema personalităţii* şi este numit suplinitor la conferinţa de Pedagogie socială şi legislaţie şcolară comparată la aceeaşi Universitate. Din considerente diferite nu reuşeşte să se titularizeze la catedra de pedagogie la care fusese suplinitor şi se retrage, în 1923, ca profesor de filosofie la Tecuci, iar în 1924, la Şcoala normală de învăţători din Bacău. În 1925, înfiinţează la Bacău "Ateneul cultural", publicaţie prin care Grigore Tăbăcaru se implică în viaţa culturală a urbei. Într-o

* Dorina Sălăvăstru, *Şcoala Normală "V. Lupu" Iaşi.*

[1] În 1935 apare, la Bacău, lucrarea *Omagiu prof. Grogore Tăbăcaru. Din partea elevilor. Treizeci de ani de activitate ştiinţifică*. În 1973, cu ocazia împlinirii a 90 de ani de la naştere, are loc, tot la Bacău, un simpozion dedicat lui Tăbăcaru, prilej cu care se editează, sub coordonarea Institutului de ştiinţe pedagogice, lucrarea *Grigore Tăbăcaru - o viaţă închinată şcolii şi culturii româneşti.*

Scanned with OKEN Scanner

activitate didactică de peste 30 de ani, Grigore Tăbăcaru a adus contribuţii deosebite în cercetarea pedagogică şi psihologică, într-o vreme în care, la noi, ea era în faza de pionerat[2].

Marele dascăl al neamului - l-am numit pe Nicolae Iorga - afirma: "De mulţi ani l-am cunoscut pe acest pedagog zelos, care este legat de şcoală, nu prin consideraţii de carieră, nici prin dorinţa aşa de răspîndită astăzi, de a parveni, ci printr-un sincer şi statornic devotament"[3]. Multe din lucrările lui Grigore Tăbăcaru, ce abordează probleme de covîrşitoare importanţă pentru destinele şcolii şi ale educaţiei, rămîn astăzi necunoscute publicului larg şi chiar cititorul interesat poate ajunge cu greu la sursele gîndirii pedagogului băcăuan !

II. Unele aspecte ale gîndirii pedagogice a lui Grigore Tăbăcaru cum ar fi problema didacticii experimentale, principiile şi problemele şcolii active, protecţia şi ocrotirea copilului au fost reliefate de către cercetarea pedagogică[4]. Interesul, circumscris analizelor la care ne-am angajat, îl constituie o serie de probleme care, după cît cunoaştem, nu au atras atenţia celor care s-au aplecat asupra operei pedagogului băcăuan, poate şi pentru că ele nu transpar din titlurile lucrărilor autorului sau nu sînt explicite ci mai mult implicate de alte aspecte predominante.

Aria acestor probleme ar putea constitui ceea ce pedagogia modernă numeşte *epistemologie pedagogică*. În calitate de *epistemologie de ramură*, epistemologia pedagogică ar putea fi considerată un *discurs asupra ştiinţelor educaţiei*, asupra modului de constituire, structurare şi sistematizare a acestor ştiinţe. Ea ar avea drept demersuri similare metalogica (ca discurs asupra sistemelor logicii), metamatematica (ca încercare explicativă asupra matematicii) etc.

Pentru Grigore Tăbăcaru, problema care se pune cu acuitate este constituirea unei *didactici ca ştiinţă axată pe viaţa şi experienţa şcolarului*. Întreprinderea nu e nici la îndemîna oricui şi nici lipsită de primejdii. Dacă pentru ştiinţă în general, Francis Bacon a vorbit de "idoli" ca obstacole în calea cunoaşterii omeneşti, Grigore Tăbăcaru pune în evidenţă anumite "prejudecăţi" care se constituie în tot atîtea impedimente în calea ştiinţelor pedagogice:

---

[2] Dintre lucrările lui Grigore Tăbăcaru menţionăm: *Caracterul* (1903), *Problema şcolii active* (1924, 1927), *Didactica* (1928), *Problema personalităţii* (1926), *Noţiuni de pedagogie* (1928), *Didactica experimentală* (1935).

[3] Nicolae Iorga, *Oameni care au fost*, Bucureşti, Editura Militară, 1975, pp. 247-248, retipărit din "Neamul românesc", anul XXXIV, nr. 62, 19 martie 1939.

[4] Avem în vedere contribuţiile din volumul omagial apărut în 1973 precum şi intervenţiile recente din "Revista de pedagogie" semnate de Dumitru Muster şi Tiberiu Călîman.

Scanned with OKEN Scanner

a) prima şi cea mai greu de învins se pare că este ideea că *în domeniul educaţiei se pricep toţi*. Avem aici o atitudine dintre cele mai regretabile pe care o societate o poate avea faţă de capitalul ei cel mai de preţ: generaţia tînără. Riscul este cu atît mai mare cu cît, pricepîndu-se toţi, îşi pierde sensul orice specializare în domeniul educaţiei, încît chiar ştiinţele ce se conturează în jurul acestui domeniu nu-şi mai au justificarea. Grigore Tăbăcaru atrage atenţia că "aproape fiecare educator, dacă nu fiecare om, se crede priceput, în chip absolut şi cu pornire lăuntrică de-a căuta să-şi impună ideile asupra creşterii generaţiilor tinere"[6] [5:9];

b) o a doua prejudecată, poate la fel de primejdioasă, este aceea că *orice ştiinţă care ar avea ca obiect educaţia tinerei generaţii ar sacrifica, ab initio, prezentul pentru un viitor incert şi îndoielnic*. În definitiv, ştiinţele educaţiei se preocupă de prezentul activităţii didactice numai în măsură în care acesta este relevant pentru desprinderea unor concluzii ce ar viza viitorul activităţii educaţionale. Dar, din moment ce chiar reprezentarea viitorului este diferită de la un gînditor la altul, de la o societate la alta sau de la o concepţie pedagogică la alta, atunci şi soluţiile nu pot fi unice şi inatacabile, ci, dimpotrivă, multiple şi permanent supuse criticii ! Dificultăţile cresc dacă avem în vedere că predicţiile din domeniul ştiinţelor educaţiei nu au acelaşi caracter de necesitate precum acelea din ştiinţele naturii;

c) o serie de dificultăţi pe traiectul întortocheat al constituirii ştiinţelor educaţiei apar din *"acapararea" obiectului de studiu al acestor ştiinţe* de către altele. Uneori s-a considerat că pedagogia şi ştiinţele înrudite sînt exemple de "psihologie aplicată" [5:11]. În contextul interpretărilor reducţionist-psihologizante pot fi amintite numele unor Pestalozzi sau Herbart dintre pedagogi sau Féchner şi Wundt dintre psihologi. Nu de puţine ori, ştiinţele pedagogice au fost inundate de un biologism exagerat care a adus prejudicii însemnate înţelegerii actului educaţional ca unitate bio-psiho-socială. Desigur că, ştiinţele contemporane şi-au delimitat obiectele de studiu şi cele ale educaţiei nu au făcut excepţie, dar remarcăm că, încă din primele decenii ale secolului nostru, Grigore Tăbăcaru ţine să remarce, pe de o parte, corelaţiile dintre aceste ştiinţe, iar, pe de altă parte, distincţiile dintre ele. "Sînt înrudiri - corelaţii - între ştiinţe - dar această înrudire nu trebuie să meargă pînă a face confuzia dintre ştiinţe, cum ar fi cazul nostru, între educaţie şi psihologie" [5:11].

III. Una dintre problemele de primă importanţă pentru cei care s-au oprit asupra diferitelor domenii cognitive ca ştiinţe constituite şi mature

---

[6] Grigore Tăbăcaru, *Didactica experimentală. Şcolarul*, vol. II, Tipografia şi Legătoria de cărţi "Gutemberg", Bacău, 1935.

Scanned with OKEN Scanner

a fost *problema metodologiei în cunoaşterea ştiinţifică.*

Angajat într-o reflecţie critică asupra propriului domeniu, Grigore Tăbăcaru are în vedere analiza unor "metode noui de învăţare". Desigur că terminologia oscilantă şi uneori neadecvată pe care o utilizează autorul - ce dă seama de situaţia disciplinei în acea perioadă - ar putea pune sub semnul îndoielii discutarea aspectelor legate de ceea ce autorul numeşte "metode noui de învăţare" în perimetrul epistemologiei pedagogice. Totuşi, remarcăm că Grigore Tăbăcaru face consideraţii interesante asupra impactului metodologic în structurarea disciplinelor teoretice.

Una dintre aceste metode este "metoda întrebării" (sau "metoda erotematică"). Ea îşi are sorgintea în antichitatea greacă, unde a fost dusă la dimensiuni de-a dreptul impresionante de geniul socratic ! Întrebarea ca act didactic are acea virtute atît de mult teoretizată în perimetrul pedagogiei: *pune gîndirea şcolarului în activitate* ! A pune gîndirea în activitate i se pare pedagogului băcăuan a fi esenţa întregului efort didactic. Am putea spune că el anticipează în acest context ideile şi cercetările de mare anvergură realizate de şcoala psihogenetică de la Geneva sub conducerea lui Jean Piaget.

Neîndoielnic, metoda întrebării nu poate fi privită în mod unilateral. Ea îşi atinge scopul numai într-o strînsă interdependenţă cu celelalte metode pe care le pune la lucru activitatea didactică şi cercetarea pedagogică. În acest sens, "metoda povestitoare", care, deşi nu este chiar atît de nouă, poate suplini din neajunsurile unui continuu dialog. Această metodă are în vedere o serie de "teme" asupra cărora ne poartă oratorul şi în acest sens se poate constata că ea are virtuţi nebănuite: a) o temă provoacă asocieri de imagini în mintea auditoriului; b) o temă determină căutare de raporturi între judecăţi; c) o temă este un travaliu în vederea conturării unei viziuni proprii [5:56].

Între metodele cu adevărat noi la care se opreşte autorul, două au o importanţă aparte: *metoda funcţională şi metoda structurală*. În ultimă instanţă, metoda funcţională se constituie ca un răspuns la întrebarea: "Ce funcţie are un anumit element într-un sistem din care el face parte ?" Prezenţa metodei în analizele realizate de Grigore Tăbăcaru ni se pare semnificativă privind "situarea la zi" cu problematica europeană a domeniului. Desigur că încercările lui Tăbăcaru în această direcţie sînt abia schiţate şi şovăitoare, dar ele constituie primii paşi în domeniu şi de aceea nu pot fi eludate. Ne permitem doar să atragem atenţia că de-abia funcţionalismul contemporan şi structuralismul anilor '50 au pus cu insistenţă problema raportului dintre element şi sistem, dar aceste aspecte nu par a se fi răsfrînt prea mult în domeniul ştiinţelor educaţiei ! De altfel, probabil că nu ar trebui să mire prea mult "rezonanţa" europeană a gîndirii autorului, din moment ce chiar teza sa de doctorat abordeaza o temă care de-abia îşi

Scanned with OKEN Scanner

făcea debutul în psihologia secolului nostru. Tăbăcaru va conchide că "metoda funcţională este o metodă sintetică, sinteza tuturor elementelor în vederea unei adaptări - în vederea unui scop, a unei funcţiuni. Metoda funcţională se întreabă pentru ce toate elementele lucrează într-o anumită direcţiune şi nu în alta şi se caută a se descoperi toate resorturile care dau impulzie întregului mecanism" [5:70].

Spre deosebire de *metoda funcţională care este sintetică, metoda structurală este analitică* pentru că ea are în vedere deslușirea părţilor componente ale fenomenelor, proceselor, ocupîndu-se cu tehnica operaţiilor mintale. Influenţa kantiană este sesizabilă în această distincţie şi în precizările care decurg din detaşarea analiticului de sintetic.

În contextul preocupărilor de metodologie a ştiinţelor pedagogice, Grigore Tăbăcaru are în vedere şi metoda testelor. Preocuparea autorului este aceea de a degaja *modalităţile de constituire a enunţurilor ştiinţifice* în acest domeniu, enunţuri ce ar constitui baza ştiinţelor educaţiei. Testul face parte din categoria metodelor experimentale şi el are un scop practic, acela de a contribui la ameliorarea situaţiei şcolarului şi a şcolii. Testul se transformă - prin determinarea diferitelor grade de dificultate a întrebărilor - într-o grilă la care se opresc - pe diferite trepte ale ei - membrii eşantionului cercetat. În viziunea lui Grigore Tăbăcaru, testele ar avea următoarele virtuţi practice: a) individualizează învăţămîntul; b) controlează cunoştinţele cîstigate; c) diagnostichează punctele slabe şi lipsurile; d) cercetează învăţămîntul prin remedierea părţilor slabe; e) corectează şi determină metodele didactice cele mai potrivite [5:78].

Într-un articol publicat în 1905 şi intitulat *Noile trepte formale ale unei lecţii (observă, cugetă, aplică)*[6], Grigore Tăbăcaru se opreşte asupra unei probleme mult mai discutate în pedagogia începutului de secol XX şi care îşi avea originea în gîndirea herbartiană. Este problema "treptelor formale ale unei lecţii", adică acele "unităţi metodice" care să determine "fragmente ale materiei învăţămîntului". În gîndirea herbartiană aceste trepte se constituiau pe traiectul "observaţie - cugetare - aplicaţie". Tăbăcaru consideră că "în aceste trei acţiuni se găsesc toate operaţiile care merg de la senzaţie la acţiune, trecînd prin trei stări sufleteşti: inteligenţă, sensibilitate şi voinţă" [6:36].

Într-o cercetare asupra didacticii[7], Grigore Tăbăcaru se opreşte asupra aspectelor legate de constituirea acesteia ca demers ştiinţific.

---

[6] Grigore Tăbăcaru, *Noile trepte formale ale unei lecţii (observă, cugetă, aplică)*, în "Şcoala", anul I, nr. 1, 20 aprilie 1905, pp. 4-6, reluat în: Grigore Tăbăcaru, *Scrieri pedagogice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979, pp. 35-36.

[7] Grigore Tăbăcaru, *Didactica*, Tipografia şi Legătoria de cărţi "Rapid", Bacău, 1928.

Scanned with OKEN Scanner

încercînd să descifreze *obiectul, metodele şi ştiinţele ajutătoare ale didacticii*. Din punctul de vedere pe care ni l-am asumat în analiza de faţă, o importanţă deosebită au investigaţiile realizate de autor cu privire la metodele şi ştiinţele ajutătoare ale didacticii, precum şi cele legate de ceea ce Tăbăcaru numeşte "didactica logică".

Discuţiile în jurul metodelor didacticii au oscilat de la *claustrarea în patul procustian al unei singure metode, considerată infailibilă, la o concepţie ce se orientează spre un "misticism didactic"* [8:21-22] care susţine inutilitatea unei metode şi apelul la "intuiţia" şi "inspiraţia" educatorului. În acest din urmă sens, Tăbăcaru arată că "a preda înseamnă să trăieşti cîteva clipe, să te consumi în subiectul înfăţişat, să încerci emoţiile care trebuie să le provoci în elevi"[8].

În ansamblul metodologiei didactice se analizează rolul experimentului didactic în calitate de demers prin care se pune în evidenţă *"faptul pedagogic" în calitate de "fapt ştiinţific"*. Experimentul didactic are ca punct de plecare activitatea şcolarului şi multe aspecte ale didacticii sînt accesibile experimentării: metodele de învăţămînt, orarele şcolare, programele de învăţămînt etc.

În privinţa "didacticii logice", autorul are în vedere aspecte legate de valoarea cunoştinţelor. Se distinge cu fineţe între *valoarea unei cunoştinţe în raport cu altceva* (valoare socială, valoare economică, valoare politică) şi *valoarea ei în sine* (independentă de loc şi de timp).

IV. În contextul discuţiilor asupra metodologiei ştiinţelor educaţiei, Grigore Tăbăcaru atinge două probleme, prin excelenţă aparţinînd epistemologiei în general şi epistemologiei pedagogice în special: *conceptul de înţelegere şi conceptul de explicaţie*[9].

Înţelegerea este - aşa cum rezultă din scrierile lui Tăbăcaru - situaţia în care "însăşi gîndirea este aceea care creează imaginea existenţei, a conţinutului şi a semnificării obiectului" [5:65]. A avea cunoştinţe nu înseamnă în mod implicit şi a înţelege pentru că "adesea cunoştinţa este o imagine memorată, fără existenţă, conţinut şi semnificaţie". Grigore Tăbăcaru subliniazăcu pătrundere că îndeobşte indivizilor nu le lipsesc cunoştinţele - unora chiar le prisosesc - dar le lipseşte ceva mult mai de preţ, care constituie însăşi esenţa gîndirii: *raporturile dintre cunoştinţe*. Semnificarea este aceea care stabileşte legăturile de valoare dintre cunoştinţe. De aceea, deoarece la nivelul şcolarităţii adeseori scapă

---

[8] Grigore Tăbăcaru, *Noţiuni de pedagogie*, Tipografia "Rapid", Bacău, 1928.

[9] O analiză a raportului dintre explicaţie şi înţelegere, realizată în contextul epistemologiei generale, şi o sistematizare a tipurilor de explicaţie ştiinţifică la: Teodor Dima, *Explicaţie şi înţelegere*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1980.

Scanned with OKEN Scanner

semnificaţia cuvintelor şi, în general, a cunoştinţelor, avem de-a face în gîndirea copilului-şcolar cu raporturi nesemnificative, necesenţiale cărora li se acordă un rol primordial.

După Grigore Tăbăcaru, înţelegerea ca act al gîndirii se constituie din *două elemente componente [5:68]: pe de o parte explicarea, iar pe de altă parte aprofundarea (semnificarea sau simbolizarea)*. Există o legătură indispensabilă între cele două componente care constituie acest "tot cognitiv" care este înţelegerea. Explicarea este un mijloc de cunoaştere şi înseamnă "stimularea funcţiilor mintale, impresionarea, sugestionarea, judecarea, demonstrarea - cu scopul de a clarifica, a lumina, a pricepe şi a raţiona. Înseamnă a formula o judecată ipotetică şi a căuta legăturile cauzale" [5:68].

Tăbăcaru are în vedere trei categorii de explicaţii ştiinţifice în domeniul ştiinţelor pedagogice: *explicaţii cauzale* ("cine determină o anumită reacţie, un anumit efect ?"), *explicaţii funcţionale* ("ce rol joacă anumiţi factori în producerea unui anumit efect ?"), *explicaţii finale* ("ce scop se urmăreşte printr-o anumită activitate ?").

Spre deosebire de explicaţie, aprofundarea (simbolizarea) este aceea care *stabileşte relaţiile de valoare între cunoştinţe*. Grigore Tăbăcaru are grijă să stabilească distincţiile dintre cele două componente ale înţelegerii: "explicarea apare ca un metod de a cunoaşte; este metodul prin care se obţin cunoştinţe clare, pe cînd valorificarea şi semnificarea (care constituie aprofundarea, n.n. D.S.) este un metod de sintetizare a cunoştinţelor" [5:69].

V. Pentru orice ştiinţă constituită sau în curs de constituire, o importanţă aparte au enunţurile care se regăsesc la nivelul "ştiinţificului". Aceste enunţuri se conturează în legătură cu sistemul de valori pe care-l propune o disciplină ştiinţifică sau alta.

Conceptul de valoare este esenţial pentru orice disciplină ştiinţifică şi din această cauză fiecare a pus accentul pe anumite valori: valorile morale (în etică), valori artistice (în estetică), valori sociale (în sociologie), valori materiale (în economie). Conţinutul noţiunii de valoare este explicat - în unitatea şi diversitatea sa - prin părţile sale constitutive: cerinţe, norme, judecăţi, idealuri. Înotdeauna şi peste tot valorificarea acţiunilor omeneşti (adică tendinţa lor de a se prezenta ca valori) s-a realizat în cadrul relaţiilor interpersonale, sociale, pentru că, aşa cum subliniază Grigore Tăbăcaru, "judecata societăţii influenţează gustul, conduita şi creşterea generaţiilor" [8:35].

Grigore Tăbăcaru distinge între *valorile reale* (care sînt legate de bunuri şi necesităţi) şi *valori ideale* (în care acţioneaza conştiinţa ca element al valorizării). În domeniul ştiinţelor educaţiei vom avea de-a face atît cu enunţuri privitoare la valorile reale cît şi cu enunţuri referitoare la

Scanned with OKEN Scanner

valorile ideale. Aceste enunţuri vor fi diferite. Cele care se referă la valorile reale vor constitui ceea ce în analiza logică a limbajului ştiinţei poartă numele de *"enunţuri de existenţă"*, iar cele care se raportează la valorile ideale se vor numi *"enunţuri de valoare"*.

Dinstincţia dintre cele două categorii de enunţuri este *relevantă din punct de vedere al valorii lor alethice*. O propoziţie de forma "Elevii sînt în clasă" este un "enunţ de existenţă" şi el poate fi încadrat în cele două dimensiuni alethice: adevărat şi fals. În exemplul "Elevul X este inteligent" avem de-a face cu un "enunţ de valoare" şi el poate lua mai multe valori alethice pe traiectul cuprins între adevărat şi fals: foarte adevărat, destul de adevărat, puţin adevărat etc.

Grigore Tăbăcaru subliniază esenţa valorilor ideale şi deci a enunţurilor care au în vedere valori. El consideră că "aprecierea lor se schimbă după epocă. Într-un timp anumite valori sînt mai preţuite ca altele (...). Valorile ideale sunt supuse curentului timpului: cele sensibile se schimbă mai puţin ca cele estetice, cele estetice mai puţin ca cele ale gîndirii;adevărul se schimbă cu falsul, dreptul cu nedreptul. Ceea ce era ieri adevăr, astăzi este fals, ceea ce era ieri drept, astăzi poate fi nedrept" [8:41].

Valoarea se aplică la *ceea ce trebuie să fie*, iar descripţia la *ceea ce este adică la fapte*. Ştiinţele educaţiei, avînd ca obiect al investigaţiilor viitorul generaţiilor, sînt, prin excelenţă, ştiinţe ale valorii. Ele intră, astfel, în categoria acelor ştiinţe cu o misiune nobilă, pe care încă antichitatea le-a pus la baza formării omului: logica (are în vedere adevărul ca valoare), morala (binele ca valoare), etetica (frumosul cavaloare).

Dacă se face o comparaţie între ştiinţe se constată că unele dintre ele formulează legi sau judecăţi asupra realităţii, pe cînd altele, numite normative, formulează precepte şi norme adică judecăţi de valoare. "Pedagogia nu se mărgineşte a constata care este educaţia dintr-o epocă: cu aceasta se ocupă istoria educaţiei, ci contribuie să sugereze o anumită valoare în comparaţie cu altele" [8:43].

Scanned with OKEN Scanner

TOMA COCIŞIU: ŞCOALA EXPERIMENTALĂ DE LA BLAJ
- O activitate exemplară -

Publicăm mai jos o evocare a activităţii pedagogului transilvănean Toma Cocişiu (1887-1986) primită din partea fiicei sale, Elena Moldovan, fostă profesoară de pedagogie la vestita Şcoală Normală a Blajului. În scrisoarea trimisă, domnia sa arată că, deşi în cercetarea experimentală întreprinsă de neobositul pedagog transilvănean ar putea exista "o serie de lacune sau imperfecţiuni legate în mod implicit de caracterul de pionierat al activităţii", aceasta merită să fie cunoscută şi studiată. Nutrim speranţa că specialiştii noştri vor găsi timpul cerut pentru o deplină punere în valoare a imensului volum de documente şi scrisori lăsate de eminentul patriot şi om de şcoală care a fost Toma Cocişiu.

Coordonatorii

Născut în comuna Vad, judeţul Braşov, în anul 1887, 28 august, din părinţi ţărani, a fost al treilea copil din cei cinci pe care i-au avut Gheorghe şi Ana Cocişiu. Toţi copiii, la stăruinţele mamei lor, au făcut şcoală în satul lor, ea însăşi învăţînd să citească şi să scrie alături de ei. Se spune că era o ţărancă tare "isteaţă" şi care şi-a dat seama ce înseamnă să ştii carte.

A urmat gimnaziul la Braşov şi apoi Institutul de Pedagogie din Blaj, făcînd parte din prima promoţie a acestui institut.

Încă din timpul cînd era elev la Institutul de Pedagogie îl preocupa în mod deosebit universul copiilor cărora urma să le fie dascăl şi îndrumător. Elev fiind scrie primele articole în revista "Foaia scolastică" condusă de profesorul său Ioan Fekete Negruţiu (Apar în indicele alfabetic al publicaţiilor din revista "Foaia scolastică" pe anul I-X, 1899-1908).

Numit învăţător în Pianul de Sus, judeţul Sibiu este apoi transferat la cerere în comuna Panade din judeţul Alba. Aici a început a-şi sistematiza ideile, teoriile pedagogice şi psihologice, etice şi estetice ce se vehiculau în acel timp, dîndu-le forma cerută de educarea copilului, viitorul om care se forma şi de care se simţea răspunzător în faţa societăţii. Monologhează şi dialogheză cu mult curaj, iar concluziile le aşterne pe hîrtie sub formă de eseuri, articole în revista "Foaia scolastică".

Această revistă pedagogică a jucat un rol important în lupta poporului român pentru dezvoltarea sentimentului naţional şi în lupta lui pentru unire. În primul număr, apărut la 10 ianuarie 1899, Ioan Fekete Negruţiu

Scanned with OKEN Scanner

scria: "ne însufleţeşte înfiinţarea unei foi pedagogice unde vom avea să ne dezvăluim ideile, să ne comunicăm experienţele şi să ne plîngem necazurile zilnice. Aici vom avea teren deschis pentru oţelirea forţelor noastre spirituale. Această foaie are să fie un arsenal la al cărui cămin pururea încărcat şi învăpăiat să ne putem repara şi ascuţi armele de luptă. Articolele scrise de Toma Cocişiu au fos apreciate la justa lor valoare, iar în anul 1909 îl vedem trecut în comitetul de redacţie alături de Ion Agârbiceanu, Alexandru Ciura, Teodor Mureşan, Iuliu Maior, Ştefan Pop, dr. Valeriu Seni, dr. Octavian Prie.

Între anii 1911-1914 Toma Cocişiu trece munţii şi urmează cursurile de vară de la Universitatea populară de la Vălenii de Munte condusă de marele nostru istoric Nicolae Iorga. Trece clandestin frontiera prin Valea Cucului (Predeal) cu mai mulţi ardeleni: Octavian Goga, Nicolae Negruţiu, N. Nicolescu ş.a.

În romanul autobiografic *Jocul faptelor* (în manuscris) descrie cu mult patos peripeţiile unei treceri clandestine prin Valea Cucului reuşind, ca-n orice trecere clandestină, să fie prins, arestat şi închis, dar foamea de cultură, dorinţa de a călca pe pămînt românesc liber, de a-şi întîlni fraţii români a învins pînă la urmă şi a izbutit să ajungă la Vălenii de Munte. Aici audiază minunatele şi eruditele cursuri de istorie a patriei şi istorie universală ţinute de profesorul Nicolae Iorga şi de alţi profesori din Bucureşti şi Iaşi. Cursanţii erau veniţi din toate părţile: Transilvania, Bucovina, Basarabia, Banat, Moldova.

Pe lîngă predarea istoriei patriei, a istoriei universale, a istoriei artelor, mulţi profesori de la Bucureşti şi Iaşi au ţinut cursuri de pedagogie, psihologie, estetică, etică, accentuînd ideea că este necesar ca unirea politică teritorială să fie urmată de unirea în sistemul de organizare a învăţămîntului, de realizarea unui sistem care să consolideze cît mai bine această unire; un sistem cît mai democratic care să cheme la o viaţă independentă naţională pături cît mai largi, un sistem de învăţămînt care să înfăptuiască acest lucru la nivelul civilizaţiei contemporane.

La aceste cursuri a cunoscut şi cercetările şi experimentările lui Wundt, Neuman, Alfred Binet, doctrina Foerster. Tot aici a cunoscut activitatea prodigioasă a profesorului universitar Vladimir Ghidionescu care a participat la primul congres de pedagogie de la Bruxelles în anul 1912 şi cu care mai tîrziu T. Cocişiu a colaborat la înfiinţarea în ţara noastră a aşa-zişelor "grupe autonome de educaţie nouă" afiliate la Liga internaţională de educaţie nouă cu sediul la Londra şi fondată de marele pedagog A. Ferrière.

Interesante şi instructive au fost pentru T. Cocişiu şi concluziile profesorului S. Antonescu care se ocupa intens de psihologia pedagogică în legătură cu psihologia experimentală. (Remarcă făcută şi de "Buletinul

Scanned with OKEN Scanner

Seminarului pedagogic universitar", Bucureşti, 1914, 1, p. 53).

O dată cu Marea Unire, în anul 1919, noiembrie, Toma Cocişiu este numit directorul Şcolii de stat din Blaj. Poporul nostru unit într-un mare stat naţional, după atîtea veacuri de zbucium de la plămădirea lui, trebuia să pornească cît mai repede la înfăptuirea unor reforme şi acţiuni culturale: ridicarea ţărănimii din întuneric la lumina dătătoare de viaţă nouă, organizarea mai temeinică a şcolii, măreţul templu de cultură spre care era chemată întreaga suflare românească ş.a. Se impunea cu necesitate o şcoală cu o educaţie întemeiată pe fondul propriu al sufletului românesc. Era necesar ca învăţămîntul să corespundă stării de lucruri din România întregită ţinînd seama de experienţele trecutului cît şi de progresele şi transformările realităţii pe plan mondial.

Prima problemă care s-a impus a fost unificarea învăţămîntului. În Ardeal lipseau manuale de limba română. La îndemnul lui Iorga, T.Cocişiu a editat multe dintre primele manuale în limba română de după unire:

1. *Abecedar* - în colaborare cu Gavril Precup - Editura "Tipografia Seminarială", 1921;
2. *Carte de citire cl. II* - Editura "Tipografia Seminarială", 1922;
3. *Carte de citire cl. III* - Editura "Tipografia Seminarială", 1922;
4. *Carte de citire cl. IV* - Editura "Tipografia Seminarială", 1922;
5. *Geografia cl. III/IV* - Editura "Tipografia Seminarială", 1923;
6. *Istoria Românieicl.II/IV* - Editura "Tipografia Seminarială", 1923;
7. *Fizica şi chimia cl. IV* - în colaborare cu I. Pop Cîmpeanu, 1923;
8. *Ştiinţele naturii cl. IV* - Editura "Tipografia Seminarială", 1923.

Pentru dezvoltarea şi întărirea sentimentului naţional şi a ataşamentului faţă de tradiţii a scris *Poveşti şi legende* (Editura "Tipografia Seminarială", 1924), *Legendele românilor*, partea I şi II (Editura "Tipografia Seminarială", 1924) şi *Poveşti din natură*, apărută în Editura "Semănătorul" din Arad, 1924.

O altă problemă deschisă o constituie cadrele didactice. Ele trebuiau informate şi mai ales formate pentru realizarea unor deziderate impuse de întregirea României, de noua viaţă culturală, politică, administrativă şi economică.

Este o afirmaţie veche, şi azi cu aceeaşi încărcătură psiho-sociologică, cum că în şcoală se formează caracterele şi puterea de muncă, ele constituind cel mai preţios tezaur al unei naţiuni. Pentru noi, românii, şcoala, educaţia în general a avut şi are o şi mai mare semnificaţie decît pentru cei din Apus şi asta fiindcă poporul român a fost timp de veacuri rob pe pămîntul lui şi din lipsă de cunoştinţe a făcut ca pămîntul ce l-a fost dat în proprietate să nu fie în stare să-i dea pe deplin tributul. Deci, mai mult ca oriunde, şcoala în România întregită a avut un rol de mare importanţă: să pună în mişcare toate puterile sufleteşti şi trupeşti cu care

Scanned with OKEN Scanner

poporul nostru a fost înzestrat nativ cu prisosință.

Dar, aceste forțe nu puteau fi valorificate într-o școală unde se urmărea în mod exclusiv dezvoltarea intelectuală, împovărîndu-se memoria elevilor cu o sumedenie de cunoștințe fără legătură cu viața. Metoda de predare era în mod exclusiv cea pozitivă și ea reducea activitatea elevilor la rolul de spectatori pasivi, ceea ce contribuia prea puțin la dezvoltarea lor și la pregătirea lor pentru munca de ridicare a țării și a poporului.

Toma Cocișiu cere "o școală românească pentru români, iar principiile ei să nu fie scoase din cărți străine cum se face de obicei pentru a impresiona lumea didactică, ci din realitățile românești, din adîncimea forțelor sufletești care zac latente" (în revista "Amicul școalei", 2 din 1928). Supuse unei analize exigente, procedeele și metodele tradiționale se dovedeau necorespunzătoare. Toma Cocișiu începînd prin a lupta pentru introducerea unui spirit nou în educație, adecvat ființei în formare, copilului. Ceea ce l-a ajutat în munca lui de cercetare și mai ales de experimentare în clasă a unor metode active a fost faptul că pe plan mondial se dezvolta în acea perioadă o vastă mișcare pedagogică, o reformă radicală sub denumirea de "educație nouă" sau de școală activă", o adevărată revoluție copernicană. Se căuta și se introducea un proces didactic caracterizat printr-o mare flexibilitate, prin dinamism și spontaneitate, prin satisfacerea trebuințelor elevilor. Această orientare nouă viza ansamblul tuturor elementelor care intră în conceperea și desfășurarea lecțiilor: orare, programe, material didactic, stilul de muncă al educatorilor care reprezintă liderii și organizatorii proceselor de predare-învățare; se urmărea ca ei să devină îndrumători care îi ajută pe elevi ca prin forțele lor proprii să-și însușească cunoștințele, să facă muncă de cercetare, să participe la căutarea adevărurilor, să întrebe, să facă referate.

Ca și în celelalte domenii de gîndire și în cel al pedagogiei lucrurile au evoluat în două sensuri: uneori inovațiile au fost întîmpinate cu entuziasm, iar unii s-au aruncat fără prea mult discernămînt în vîltoarea curentelor noi; alteori inovațiilor li s-a opus o rezistență mai mult sau mai puțin fățișă. De altfel, toate reformele din toate timpurile au fost însoțite de frămîntări, de lupte și de ezitări.

Au început a se face confuzii între școala activă și școala muncii și aici Toma Cocișiu, bazat pe o vastă experiență și pe cercetări în domeniul pedagogiei și al psihologiei a arătat că "școala activă nu înseamnă școala muncii manuale, căci atunci toate școlile de meserii ar fi prin definiție școli active. Poți face numai lecții teoretice și ele să fie active și poți face numai lecții de activitate manuală și ele să nu fie active deloc. Școala activă nu e o invenție nouă, proprie cuiva, nici o metodă nouă de a lucra, o tehnică ce ar putea să scurteze timpul fizic ori să ușureze efortul intelectual; școala nouă e un spirit nou, o orientare nouă, e munca colectivității și toți

Scanned with OKEN Scanner

aceia care se numesc educatori pot contribui la edificiul şcolii active, care departe de a fi gata, e acum doar plămădeală". ("Amicul şcoalei", 22, 1928).

De altfel, Toma Cocişiu a urmărit cu perseverenţă evoluţia acestei pedagogii noi care a ajuns la maturitate sub impulsul viguros a unor mari pedagogii cum au fost John Dewey, O. Decroly, J. Piaget, Maria Montessori, A. Ferrière etc. În diferite reviste el scrie despre trăsăturile principale ale acestor experimentări precum şi despre metodologiile folosite. Nu a ocolit nici disputa, dilema, cu atît mai mult cu cît era conştient că noua orientare este o căutare şi nu o certitudine, chiar dacă venea de la un centru mondial. "Şcoala are o înfăţişare în Elveţia, alta în Belgia, alta în America, alta în Uniunea Sovietică. Asemenea în România vom avea o şcoală activă a noastră, proprie, specifică neamului nostru". ("Amicul şcoalei", 25, iunie 1928).

După anii de cercetări efectuate la clasele V-VII şi după vizitele făcute la Şcoala de la Blaj de profesori universitari, de inspectori şcolari din minister şi de cadre didactice, Ministerul prin decizia nr.18141/1930 decretează şcoala de la Blaj *"o şcoală de experimentare"*. Experimentarea este şi ea o creaţie, este cea care conduce din interior teoria, o contribuţie reală care lucrează în adîncime. În cadrul unui experiment o idee pedagogică pozitivă devine mult mai evidentă şi mai convingătoare decît o teorie prezentată în mod verbal. Este mai anevoios să aplici o teorie în practică decît să o elaborezi; în cadrul unui experiment lucrezi cu materia vie, cu elevul, de fapt cu o multitudine de individualităţi. Cum poţi să formulezi judecăţi sau norme fără a verifica în practică teoria ? - se întreba uneori Toma Cocişiu. Relaţiile dintre teorie şi experiment sînt foarte complexe şi ele merg de la acceptare la refuz, trecînd printr-o gamă întreagă de sublinieri şi modificări. Realităţile şcolare nu acceptă decît teoriile viabile şi relevante, capabile să ducă la dezvoltarea elevilor şi la progresul educaţiei. Tocmai de aceea, experimentul verifică, adaptează, precizează şi îmbogăţeşte teoria. Toma Cocişiu a făcut acest lucru toată viaţa lui petrecută în Şcoala de experimentare de la Blaj, susţinînd teoria activităţii proprii a elevului şi a făcut ca această teorie să crească, să progreseze, să capete o coloratură etnică românească.

Experimentul refuză orice improvizaţie teoretică; nu numai că ideea nouă iese dintr-o dată, pe deplin conturată, ci ea parcurge un drum lung pînă la concretizare, implicînd un minuţios control. În notele de educator publicate în revista editată de Şcoala de experimentare de la Blaj "Răsai Soare" - organul oficial al Şcolii de experimentare din Blaj, T. Cocişiu scria: "Vedeam bine că un sistem de lecţii îmi scapă printre degete şi altul îşi face loc; dar niciodată n-am consimţit la o abandonare de sistem pînă nu sînt în posesia altui sistem tot atît de bine închegat, dacă nu mai bine. Eram prins într-un păienjeniş din care numai pasiunea mea pentru pute-

Scanned with OKEN Scanner

rile sufleteşti m-a scos la liman". ("Răsai Soare", 9, 1932).

Cartea bilingvă scrisă de Toma Cocişiu *Metodul activ şi creator - La méthode active et créatrice en éducation* ("Tipografia Seminarială", 1936), a fost primită cu mult entuziasm de presa de specialitate din ţara noastră şi din străinătate. Marele pedagog Adolf Ferrière îi face o elogioasă prezentare în revista "Pour l'Ere nouvelle" [119, iulie 1936, p. 189].

În anul 1937 apare *Educaţia nouă în şcoala activă*, la aceeaşi editură, ca apoi în anul 1941 să publice un nou rezultat al experimentului, de data asta de la clasele I-VII, cu titlul *Şcoala viitorului*. Această carte a fost foarte viu discutată în presa de specialitate cu toate că lumea întreagă era în plin război; totuşi dascălii îşi continuau cu multă abnegaţie şi dăruire munca lor la clasă.

În anul 1936, T. Cocişiu prezintă un raport despre activitatea Şcolii de experimentare din Blaj la congresul internaţional din Paris. Acest raport a făcut obiectul unei deosebite preţuiri pentru şcoala românească, fiind publicat pe prima pagină în revista "Pour l'Ere nouvelle" (8, 1936). De altfel, şi ziarul "Universul" din acelaşi an menţionează acest eveniment. Iată cîteva fragmente semnificative din publicaţiile româneşti:

"Realizările Şcolii de experimentare ne dau dovadă că ea n-a fost o imitaţie a vreunei şcoli similare de peste hotare. Şcoala de experimentare din Blaj nu a imitat nici pe John Dewey, nici pe Ferrière, nici pe O. Decroly" (Nicolae Albu - "Răsai Soare", 4, 1936). "Sistemul centrelor de interes propagat de John Dewey şi O. Decroly a găsit în Toma Cocişiu o aplicaţie deosebită (Dr.Nicolae Creţu, inspector general, "Răsai Soare",5/1936).

Putem probabil afirma că Şcoala de experimentare de la Blaj a deschis o perspectivă fecundă. Aceasta a fost posibil după o îndelungată cercetare care a dus la formularea unor modalităţi de organizare a învăţării, avînd patru momente constitutive: 1) informare; 2) prelucrare; 3) exprimare; 4) reflectare în comun.

Pe baza acestei "legi a învăţării" cum o numea Cocişiu s-a elaborat un model de lecţie şi un orar mobil. În jurul unei teme din viaţă aleasă de elevi, prin opţiune, din mediul natural, social, educatorul, învăţătorul, profesorul conduce elevii la izvoarele ştiinţei şi tehnicii de unde ei culeg informaţii pe care le prelucrează, le exprimă personal, le confruntă în comun. Dealtfel, acest mod al învăţării se răspîndise în ţarile anglo-saxone şi el se asocia organic cu alte metode[1].

La Şcoala de experimentare de la Blaj, lecţiile se desfăşurau pe baza următoarelor momente:

---

[1] Vezi subcapitolul *Evoluţii ale tehnologiei didactice* în G. Văideanu, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Bucureşti, Editura Politică, 1988, pp. 210-213.

1) Observarea directă;
2) Judecata proprie, prelucrare, cercetare;
3) Exprimarea personală;
4) Confruntarea în comun, verificare.

J. Bruner în lucrarea *The Relevance of Education* (1971) prezintă un tip de învăţare în cadrul căruia conţinutul principal al învăţării nu este dat, ci trebuie descoperit de cel ce învaţă. El consideră învăţarea prin descoperire drept unicul generator al încrederii în sine, al efervescenţei intelectuale şi al motivării necesare susţinerii rezolvării problemelor gîndirii creatoare. La timpul său T. Cocişiu scria în *Note de educaţie* în revista "Răsai Soare": "Imaginaţia şi inteligenţa lui sînt puse mereu la încercare, una furnizînd ipotezele iar cealaltă se va strădui să le discute. Clasa a devenit pentru Cocişiu un adevărat laborator unde fiecare copil era un mic cercetător, urmînd cursul savaritului în descoperiri iar la nevoie cerînd ajutorul celorlalţi elevi sau al educatorului. Pedagogul T. Cocişiu era călăuzit de următoarele reguli specifice şcolii active şi învăţării în grupe mici lansate de J. Dewey:

1) Noi studiem natura în natură; 2) Ce nu găsim în natură căutăm în cărţi, în caietele noastre etc.; 3) După ce am studiat, facem o lucrare scrisă; 4) Învăţăm cum trece o materie din mînă în mînă pînă ajunge obiect fabricat; interdisciplinaritatea elimină închiderile, graniţele disciplinare, face conexiuni; 5) Nu învăţăm ca să ştim toate, oricum nu ajungem ca să ştim tot. Învăţăm să ne mărim puterea de a observa, asocia, exprima. Învăţăm pentru viaţă. ("Răsai Soare", 4, 1932).

Facem prezentarea Şcolii de experimentare din Blaj cu preocuparea de a arăta de ce sînt necesare şcolile de experimentare în căutarea unei noi orientări a sistemelor educative: "să arate în mic ceea ce se doreşte în mare" spunea T. Cocişiu. Din tot ce a scris, din tot ce a experimentat la clasă, în mod concret, pe viu, se vede că a fost cuprins de o stare ciudată a sufletului, cum spunea Pascal, pe care o putem numi entuziasm, şi o încredere nelimitată în ceea ce făcea. Şi această stare l-a stăpînit pînă la vîrsta de 99 de ani (25 mai 1986) cînd a murit într-un accident. Se păstrează în arhiva familiei ultima faţă de caiet cu o scrisoare deschisă către redacţia "Revistei de pedagogie" din Bucureşti.

Pînă la cei 99 de ani n-a urmărit niciodată un succes imediat. A refuzat toate posibilităţile de a urca pe scara ierarhiei sociale. Imediat după primul război mondial a fost chemat ca redactor la ziarele înfiinţate după Unire, a fost numit inspector la Cluj; a refuzat totul. Cînd poetul Octavian Goga a ajuns prim-ministru, T. Cocişiu i-a făcut o vizită la Bucureşti. A fost o întîlnire plăcută; după o lungă conversaţie, Goga l-a întrebat direct:

- Ce-mi ceri frate Toma ? De ce ai venit la mine ?

Scanned with OKEN Scanner

- Nimic. Am venit să mai înnodăm firul poveștirii început la Vălenii de Munte și să-ți spun că am realizat o nouă școală românească unde să formăm oamenii de mîine.

Goga a făcut o pauză mare și i-a zis:

- Ești primul prieten care nu-mi ceri nimic personal. Și l-a îmbrățișat dorindu-i succes pentru această școală care este, în final, "sistemul nervos al întregii națiuni", cum spun pedagogii de astăzi.

A stat toată viața la Blaj, la școala de experimentare. N-a făcut-o din modestie sau din timiditate, ci a făcut-o cu sentimentul că are ceva de spus, de realizat, o nouă școală românească, o școală a viitorului.

După pensionare și-a continuat activitatea dîndu-și seama că experimentul lui era actual în interiorul unei actualități interne și atît cît interiorul coincide cu evenimentele calendaristice și cu esența lor, sudura se produce. A primit postul de pedagog la Căminul de orfani din Bazna, județul Sibiu. Aici a scris o carte *A fost joc și nu bătaie* (în manuscris).

Revenind acasă la Blaj a redactat revista *Ars Discendi*, cu subtitlul de *Revista învățămîntului activ*. Primul număr apare la 1.I.1969, sub egida Casei de Cultură Blaj. Această revistă a apărut timp de 10 ani și a editat-o dintr-o necesitate, așa cum se confensează. La sutele de scrisori pe care le-a adresat academicienilor, oamenilor de specialitate, revistei de pedagogie, pentru a publica momentele de lecție activă pe carea practicat-o timp de două decenii la Școala de experimentare din Blaj nu a primit răspunsuri sau nu a primit răspunsurile așteptate.

Toma Cocișiu, atunci cînd critica afirmațiile unor teorii dintr-o carte sau dintr-un articol recent apărut, nu o făcea din plăcerea de a polemiza, ci o făcea cu sentimentul de clarificare, de-a ajuta fiindcă stăpînea o experiență de două decenii la clasă, ceea ce spune mult, foarte mult pentru trecutul și pentru construirea viitorului educației în patria noastră.

Într-adevăr, după ce parcurgi întreaga operă teoretică și practică a acestui pedagog, Toma Cocișiu, rezultă că experimentul de la Blaj a anticipat multe dintre principiile școlii contemporane.

1) Educația permanentă. Școala de experimentare de la Blaj înzestra elevul cu instrumentul de lucru, cum zicea Rouseau în *Emil*: "Tinere profesor, eu nu-i dau lui Emil cumulul, îi dau aparatul de-a dobîndi cunoștințele"; 2) A promovat conexiunile disciplinare bazate pe munca individuală și spontană a elevilor, pe satisfacerea trebuințelor sau a intereselor lor; 3) Profesorul nu trebuie să aibă rolul de *transmițător* de cunoștințe, ci de conducător al elevilor în munca lor de dobîndire a cunoștințelor.

Chemarea din uitare a școlii de experimentare de la Blaj pe care profesorul Nisipeanu a numit-o "o Mecca a învățămîntului românesc" este un exemplu pentru noua generație de ceea ce înseamnă luptă, curaj, muncă perseverentă pentru școala și cultura românească.

"Toate programele din domeniile ştiinţei, informaţiei, tehnologiei trec prin educaţie"

DIALOG CU PROF. UNIV. GEORGE VĂIDEANU[1]

- Dumneavoastră, stimate domnule profesor George Văideanu, păreţi un însingurat sau, ca să îmblînzim puţin expresia, un detaşat de realităţile înconjurătoare. Sau poate este o simplă impresie pe care o lăsaţi celor din jur din motivul că vă acaparează cu totul pedagogia, studiul acestei ştiinţe, după părerea unora, ştiinţă mult controversată ?

Fără a evita colectivitatea caut şi singurătatea pentru a-mi regăsi şi păstra matca personalităţii, pentru a construi proiecte sau structuri ale unor lucrări sau a înţelege mai profund unele situaţii. Altfel spus, nu mă tem să rămîn din cînd în cînd singur, cu mine însumi şi astfel revin în colectivitate sau în activităţile profesionale mai proaspăt sau îmbogăţit sufleteşte. De regulă mă plimb şi caut liniştea naturii. Poate mai curînd decît un însingurat sînt un îngîndurat preocupat de problematica socio-umană. Dacă pedagogia înseamnă *metodologia formării omului* pe baza analizei calităţii vieţii sociale şi a modelării viitorului atunci ea constituie pentru mine o preocupare şi astfel o sursă de căutări, de interogaţii, de satisfacţii dar şi de insatisfacţii. Oricum, analizele şi căutările din acest domeniu nu sînt totdeauna surse de bucurii. Mă întreb, de exemplu, cît timp va trebui să treacă pentru ca la toate nivelurile societăţii noastre să se înţeleagă profund şi să se aplice adecvat şi în toate împrejurările teza simplă şi fundamentală, enunţată de mulţi savanţi ai lumii acum trei-patru decenii şi asimilată ca axă centrală în programele UNESCO, potrivit căreia "dezvoltarea trece prin educaţie", cu alte cuvinte, ştiinţa, tehnologia şi cultura se regăsesc în viaţa socială şi devin forţe ale progresului numai trec cu temeinicie prin mintea şi inima oamenilor, formînd atitudini şi aptitudini, subsisteme de cunoştinţe şi priceperi şi, îndeosebi, capacitatea inestimabilă a învăţării continue.

- Şi ca o ilustrare a ceea ce susţineţi ?

- Cazul Danemarcei, această ţară a nisipurilor care era cumplit de săracă acum 80-100 de ani, şi cazul Japoniei, învinsă, demoralizată şi căzută într-o criză ce părea fără ieşire acum mai bine de 40 de ani, constituie ilustrări pregnante ale adevărului că educaţia transformă omul din sursă de probleme sau dificultăţi în sursă de soluţii, că prin educaţie omul devine participativ, inventiv, încrezător în viitor, exigent cu sine şi cu ceilalţi. În acest sens se spune că investiţia în educaţia

[1] Interviul a fost realizat înainte de 1989.

bine concepută şi temeinic realizată este cea mai rentabilă investiţie a societăţii contemporane, ea constituind o strategie cu "tragere lungă". Astăzi culegem roadele investiţiilor făcute acum 20-30 sau 40 de ani şi le culegem în măsura în care ştim să punem în valoare competenţele şi să asigurăm un *cît mai deplin acord între codul etic al şcolii şi codul etic al practicii sociale*. Am dat un exemplu, am indicat un subiect. Probabil o sursă a îngîndurării mele o constituie şi faptul că m-am obişnuit de decenii să construiesc proiecte sau modele şi astfel dezirabilul sau posibilul se constituie citeodată în termen de comparaţie atunci cînd percep anumite realităţi.

- *Spiritul cărei culturi v-a influenţat gîndirea şi felul de a fi ?*

- Ca mulţi intelectuali români am asimilat, am trăit şi am situat cultura românească în context european. În fostul Liceu militar din Iaşi (1936-1944) am avut profesori eminenţi, cu orientare democratică şi spirit deschis, buni cunoscători ai culturii Europei. Se studiau în acel liceu, timp de opt ani, ca obligatorii două limbi străine, franceza şi germana sau italiana, iar în anii 1941-1944 alături de psihologie şi logică au apărut sociologia şi filosofia, ultima studiată pe bază de texte filosofice. În plus, se făceau două ore săptăminal de "educaţie morală", realizate pe bază de maxime şi de texte etice aplicate la viaţa clasei. Fiecare clasă îşi alegea, prin vot secret, un consiliu de trei al cărui preşedinte era diferit de premiantul claseiam fost ales de mai multe ori preşedinte, iar într-un an am luat un premiu aparte - premiul de caracter. Am iubit şi am practicat sportul de echipă. Deşi am urmat secţia ştiinţifică a liceului, cultura umanistă - îndeosebi cea filosofică şi literară - m-a atras prin valorile şi prin problematica ei. Am cunoscut mai bine două culturi: cea franceză şi cea germană. Spre sfîrşitul liceului citeam filosofie în limba franceză şi înţelegeam texte germane. Mi-aţi pus o întrebare foarte interesantă; în fond este vorba de relaţia dintre *formaţia iniţială şi devenirea persoanei*. Sper să găsesc cîndva timpul necesar pentru a reciti însemnările şi cărţile adnotate de mine în adolescenţă şi tinereţe şi a le comenta în lumina experienţei şi a vieţii trăite. Oricum, fără proiecte sau idealuri cutezătoare şi puternice nu poţi deveni, nu poţi înfrunta încercările vieţii şi rişti să devii o barcă fără cîrmă.

- *Putem afla cîte ceva despre prietenie ? Aţi cunoscut prietenie fără umbre, în ideea că viaţa şi opiniile îi apropie dar îi şi despart pe oameni, de multe ori peste voinţa lor ?*

- În anii cînd mă ridicam spre autonomie şi răspundere am pus multă seriozitate dar şi o bună doză de naivitate în proiectele mele. Îmi închipuiam că voi depăşi cu uşurinţă obstacolele trasînd un vector; am constatat curînd că viaţa este o căutare perpetuă cu urcuşuri şi coborîşuri. Credeam că mă voi detaşa cu uşurinţă de cei nedoriţi şi îndeosebi de egoişti, de intriganţi şi de mărginiţi; am învăţat să caut şi să reţin calităţile oamenilor şi am constatat că cei cu resurse slabe dar cu ambiţii mari se simt unii pe alţii, se coalizează punînd în funcţie tactici şi arme ingenioase. Detest legăturile bazate pe calcule sau convenţii, oricît de trainice ar fi. Şi sînt preocupat să deosebesc inteligenţa de şiretenie. Printr-un gen de precocitate m-am apropiat, încă din ultimii ani de studenţie, de unii dintre foştii mei profesori: Alexandru Claudian, Ştefan Bârsănescu, Neculai Bagdasar, Vasile Pavelcu, Petre Botezatu. Spre bucuria mea pe unii dintre ei i-am putut ajuta

în perioade cînd aveau nevoie de ajutor şi cînd erau aproape singuri. Cu Al. Claudian, minte profundă, originală şi neobosită, plecam în pădurile din împrejurimile Iaşului cu o pîine, un salam şi o sticlă de vin; realiza analizele sociologice foarte originale; prin întrebări îl ajutam să-şi dezvolte dialectica şi talentul. Îmi citea din lucrarea lui privitoare la literatura revoluţiei franceze iar eu îi citeam încercările mele literare. Mă copleşea cu încrederea arătată. Cu Petre Botezatu plecam uneori spre Ceahlău şi, acolo, sus, pe platoul unde se desfăceau potecile pe care urcau sau coborau grupuri-grupuri spre Durău, spre Poiana Stănilelor, spre Izvorul Muntelui, discutam filosofie, dar şi muzică. Cu el am proiectat primul concert-lecţie de un gen aparte, intitulat "Cum înţeleg muzica", pe care l-am organizat împreună cu Achim Stoia şi cu muzicologul T. Cozmei în anul 1965. Cu Ştefan Bărsănescu am scris în mai puţin de un an o carte - *Educaţia estetică* - furnizînd un model de colaborare. Admiram în diferite împrejurări umorul lui Neculai Bagdasar şi îl făceam să regrete că nu şi l-a manifestat sub nici o formă la cursuri. Îi căutam pe toţi mereu, dar şi ei mă căutau. Nici o prietenie nu se poate situa în afara valorilor etice.

- *În rîndul cărora intră...*

- ...neapărat generozitatea, probitatea şi deschiderea. Îmi amintesc că tema unei reuniuni internaţionale organizate de UNESCO în 1978 mi-a dat posibilitatea să lansez un "défi": "Quels sont les ennemis de l'amitié ?". Se aflau printre participanţi şi comparatistul englez J. Lauwerys, un statornic colaborator care venise la reuniune din interes pentru temă, ca observator, şi H. Sentaro, directorul originalului Institut de moralogie din Japonia. Ideea de bază a incandescentei şi fecundei discuţii pe care am lansat-o a fost aceea că revoluţia cea mai importantă de înfăptuit este cea spirituală, cea din interiorul omului, constînd din înlocuirea egoismului şi a dogmatismului cu generozitatea activă şi cu spiritul critic sau spiritul luminat. Am şi prietenii internaţionale şi acestea sînt arcuri peste meridiane. Un preşedinte de organizaţie mondială căruia i-am oferit o listă de participanţi posibili pentru o conferinţă internaţională îmi scria după 3-4 luni: "aveţi în lume prieteni mulţi şi devotaţi". Nu ştiu dacă sînt mulţi, dar ştiu că şi eu le sînt devotat. Ideile sau lucrările unora dintre ei le-am prezentat în cartea recent publicată la UNESCO - *Les contenus de l'éducation: 2000*. Mă gîndesc nu numai la Bogdan Suhodolski, unul dintre cei mai remarcabili filozofi ai Europei, la Masunori Hiratsuka, patriarh al pedagogiei japoneze, la Etienne Brunswic, neîntrecut specialist în mass-media şi director de divizie la UNESCO, la Etore Gelpi, sociolog italian care arde şi se bate, uneori fără măsură, pentru ideile sale de stînga, ci la persoane mai modeste prin rang dar exemplare prin conduită şi preocupări culturale. Prietenii ... unele au traversat deceniile, altele s-au stins pentru că nu am mai crezut în ele.

- *Vorbiţi-ne de activitatea dv. ca pedagog, ca universitar, ca publicist...*

- Am crezut şi cred în valorile profesiunii didacice şi consider că această încredere este prima condiţie pentru a-i putea înriuri pe alţii şi a-i forma. Cine se lasă copleşit de dificultăţi şi nu mai crede în tineret, în viitor şi în valorile culturii îşi face rău şi sieşi şi altora. În lume s-a accentuat curentul care pledează pentru excelenţa profesiunii didactice cerînd reconsiderarea statutului moral şi material al educatorilor. Şi asta nu doar în numele principiului echităţii sau în reacţie

împotriva feminizării accentuate a acestei dificile profesiuni, ci întrucît convingerea că, prin calitatea şi efectele ei pe termen lung, învăţarea de tip şcolar şi universitar a devenit fundamentală pentru viitorul naţiunilor s-a răspîndit la toate nivelurile societăţii. Oricînd am putut, ca autor sau reporter al unor reuniuni ştiinţifice internaţionale, am sprijinit şi propagat acest adevăr. M-aş bucura dacă cititorii acestui interviu ar parcurge şi subcapitolul "Cel mai inteligent satelit" din ultima mea carte - *Educaţia la frontiera dintre milenii.*

În 1956 am susţinut şi publicat, la prima sesiune pedagogică naţională, comunicarea "Contribuţii la problema dezvoltării gîndirii elevilor în procesul de învăţămînt". Avansam cîteva idei noi pentru acea perioadă, idei admise şi aplicate astăzi, cum ar fi cultivarea cutezanţei gîndirii, provocarea în timpul lecţiilor a erorilor probabile în scopul corectării lor sau, ceea ce părea aproape o erezie, promovarea învăţării prin joc şi a umorului. La vremea aceea astfel de idei au putut tulbura pe unii dintre colegii mei, dar observaţiile lor, publicate de altfel în acelaşi volum, mi-au arătat că prin debutul meu, nu lipsit de unele stîngăcii, mă anunţam preocupat de inovare, de abandonarea dogmatismului şi de decrisparea relaţiilor profesor-elevi. Între anii 1956-1988 am publicat un număr important de cărţi şi de studii sau articole în România la UNESCO şi în alte ţări precum Franţa, Elveţia, Japonia, Polonia, R.F.G., E.D.G., U.R.S.S., Senegal, Ungaria, ş.a. Am introdus la Universitatea ieşeană în perioada 1963-64 în acord cu eminentul pedagog Ştefan Bâsânescu primul curs de pedagogie comparată din etapa postbelică. Am promovat demersurile pluri şi interdisciplinare şi am încheiat convenţii de colaborare cu unităţi de cercetare similare din alte ţări. Colegii din exterior apreciau avansul şi iniţiativele noastre iar UNESCO ne-a sprijinit şi a difuzat în lume lucrările publicate în limba franceză. Desigur, am publicat şi eseuri sau pagini cu notă literară. Definitivez acum volumul *Însemnările unui funcţionar internaţional* şi proiectez un altul.

- Cîndva aţi activat în străinătate. În ce calitate şi de ce momente importante se leagă acea perioadă ?

- UNESCO, în sînul căreia am lucrat aproape şapte ani (1973-1980), iar în calitate de consultant şi mult timp după revenirea în ţară, este cea mai mare organizaţie cultural-pedagogică din istoria umanităţii. Asta nu numai fiindcă sectorul *Educaţie* este cel mai important, ci mai ales datorită faptului că toate programele din domeniile ştiinţei, informaţiei, tehnologiei (omul şi biosfera, protejarea pădurilor ecuatoriale şi tropicale, umanizarea tehnologiei, promovarea democraţiei etc.) trec prin educaţie. Am apreciat şi utilizat programele şi lucrările comparative ale UNESCO mult timp înainte de a fi solicitat de Organizaţie să lucrez ca specialist la Paris şi fără a mă gîndi la o astfel de posibilitate.

- De fapt, ce sînt aceste programe ?

- Programele pe termen mediu (6 ani) sau scurt (2 ani) indică priorităţile, achiziţiile şi tendinţele diferitele domenii fiind foarte preţioase pentru orice specialist; ele sînt vaste, dispun de codificări şi conexiuni ascunse, fiind formulate foarte concis. Cea mai mare performanţă a UNESCO este aceea că zilnicse face demonstraţia că oameni de naţionalităţi diferite, avînd stiluri de viaţă şi convingeri politice sau religioase diferite pot coopera şi se pot consacra problemelor prioritare ale comunităţii mondiale. Din acest punct de vedere *funcţia internaţională* îţi

deschide perspective inedite, dar te pune şi în faţa unui cod, a unor obligaţii şi restricţii, de altfel perfect justificate. Funcţionarul internaţional nu este ambasador sau reprezentant al propriei ţări, ci specialist care-şi pune competenţa în serviciul unei problematici prioritare şi mondiale.

- Să-şi uite el propria ţară ?

- El nu-şi uită propria ţară şi, în mod indirect, este purtătorul unei culturi naţionale, dar lucrează pentru alte ţări şi, mai ales, pentru promovarea unor soluţii, a unor principii sau idei susceptibile de a duce lumea spre viitorul dezirabil: cooperare, democraţie, pace, mediu agreabil şi protejat etc. Am deţinut poziţia de "higher specialist" şi de şef al sectiei de structuri şi conţinuturi ale educaţiei (preuniversitare). Intrau aici atit nivelurile învăţămîntului cît şi metodologia cercetării pedagogice şi a reformei sistemelor educative, problematica evaluării, dar şi unităţile consacrate educaţiei permanente, educaţiei sportive sau artistice, educaţiei handicapaţilor etc. Cum postul meu a fost mult timp vacant (între 1981-1985) am fost solicitat să îndeplinesc în calitate de consultant o parte a programului. Am avut colegi universitari care n-au vrut sau n-au putut să se adapteze rigorilor Organizaţiei şi metodologiilor ei. Am adoptat o atitudine de învăţare şi aceasta m-a ajutat să asimilez mai uşor codurile, convenţiile şi limbajul UNESCO. Am izbutit, printre altele, să introduc în listele de participanţi la reuniuni sau în cele de autori de studii specialişti români ca *Mircea Malita, Octavian Neamţu, Leon Topa, Ana Maria Saudi, Ion Holban, Emilia Constantinescu* sau să plasez ca experţi în diferite ţări ale Africii pedagogi valoroşi ca *Petre Burloiu, Cezar Bîrzea*, ş.a. Am elaborat pentru diferite reuniuni internaţionale fie documente de lucru (working-paper) sau rapoarte finale (final reports); cel puţin unele dintre acestea au presupus un efort de sinteză şi de interpretare cu mult superior celui cerut de scrierea unei cărţi. Am elaborat un număr de instrumente sau de chestionare internaţionale, parcurgînd o metodologie foarte riguroasă; celmai complex a fost chestionarul care a condus la elaborarea primului repertoar internaţional al institutelor de cercetare a educaţiei şi a temelor abordate de acestea. De fapt, structura chestionarului a condus la structura repertoarului iar acesta a ajuns acum la a patra ediţie. Am trăit în multe rînduri experienţa spirituală denumită de sociopedagogul H. Shane cu expresia sugestivă de "compression de l'expérience humaine". Am luat micul dejun acasă, la Paris, în frumosul nostru apartament vernil din "XVI ème arondissment", aproape de Bois de Boulogne, pentru ca seara, la cină, să mănînc în emisfera sudică, în casa unui ambasador zairez la Kinshasa friptură de piton. Am cunoscut în timpul unui zbor de 16 ore cu escale lungi pe ruta Paris-Abu-Dhabi-Singapore-Sydney oameni şi stiluri variate, meniuri sofisticate şi băuturi foarte diferite. În lumea arabă, şoferii de taxiuri cu robe şi turbane păreau nişte prelaţi. La Singapore, pe acest aeroport de răscruce deschis 24 de ore din 24 se spune "bună-ziua" tot timpul, zi şi noapte; toate ghişeele sînt deschise, personalul este elegant, proaspăt, serviabil şi dinamic. Cînd am ajuns în Australia mi-am dat seama că de fapt acest continent merită numele de "lume nouă", adică foarte diferită de respectabila noastră Europă.

- Deci mîncînd, gîndind, analizînd, călătorind v-aţi asumat răspunderi şi aţi jucat roluri deosebite...

- Cunoşteam şi simţeam astfel mai bine "palpitaţiile intelectuale şi politice" ale

lumii noastre, aflam, interpretam şi căutam răspunsuri sau soluţii la probleme socio-pedagogice sau culturale. Lumea devenea mereu mai complicată iar UNESCO de asemenea, tensiunile sporeau. Bibliotecile fără ordinatoare nu mai puteau stăpini şi oferi prompt informaţia. Dacă în 1972, de exemplu, s-au publicat două milioane de documente (cărţi, reviste, rapoarte etc.) în 1986 numărul acestora a ajuns la peste zece milioane. La Biblioteca Congresului din Washington am văzut ce înseamnă o bibliografie pe o temă servită de ordinatoare. La UNESCO aveam sarcina să furnizez *descriptorii* domeniilor de care răspundeam pentru ordinatoarele bibliotecilor; elaborarea unui singur descriptor îmi lua 20-30 de ore. E bine să menţionez că specialişti din ţările cu cel mai mare potenţial de cercetare în domeniul educaţiei - mă gîndesc la Statele Unite şi Japonia - veneau la Paris pentru a se informa şi confrunta, interesîndu-se de concluziile degajate de UNESCO sau de erorile de evitat în conceperea şi realizarea reformelor educative repertoriate de noi. La întrebarea mea dacă au nevoie realmente de sugestii şi de confruntări făceau observaţie, specifică spiritului pragmatic anglo-saxon, că a evita o eroare în modelarea unui subsistem atît de complex şi delicat cum este învăţămîntul înseamnă a face o economie de 1.000 sau de 100.000 de ori mai mare decît costul unei călătorii New York-Paris sau Tokyo-Paris pentru trei-patru persoane. Timp de aproape trei ani, la cererea Organizaţiei, am realizat împreună cu Shapur Rassekh, profesor de sociologie şi fost ministru al planificării în Iran, lucrarea comparativă de sinteză publicată de UNESCO în 1987 în franceză - *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000* - şi în engleză - *The contents of education. A worldwide view of their development from present to the year 2000.* Ea a fost precedată de un important colocviu consacrat în anul 1980 conţinutului învăţămîntului de mîine la pregătirea căruia am lucrat aproape doi ani, şi de un număr de opt studii pe teme provenind din ţări diferite (unul din România), iar apoi, în 1982, de cinci studii naţionale solicitate de UNESCO (China, Olanda, Filipine, Statele Unite, Ungaria) privitoare la evoluţia probabilă a conţinuturilor educaţiei preuniversitare. Am lucrat la Paris, la Bucureşti şi la Geneva, am corelat surse şi metode diferite: consultarea a circa 500 de cărţi, rapoarte şi documente de uz intern, confruntări cu specialişti ai UNESCO şi cu cercetători din diferite ţări şi, nu în ultimul rînd, experienţa internaţională personală, ceea ce francezii denumesc cu expresia "pédagogie vecue" (pedagogie trăită): ceea ce am văzut şi am înţeles vizitînd şcoli şi universităţi în multe ţări ale lumii.

- Sînteţi secretar general al Asociaţiei Internaţionale a Educatorilor pentru Pacea Lumii. Spuneţi-ne, oare sistemul educaţional poate fi implicat în complexa problemă a apărării şi promovării păcii, în ce mod, prin ce forme ? Vă cer, de fapt, să conturaţi atribuţiile Asociaţiei amintite ...

- În anul 1970 am participat, în Statele Unite, împreună cu alţi pedagogi cum sînt acad. G. Pyriov (Bulgaria), T. Hanada (Japonia), J. Friesen (Calgary University), J. Eddy (Chicago University) ş.a. la constituirea ca organizaţie cu structuri internaţionale a Asociaţiei Internaţionale a Educatorilor pentru Pacea Lumii (International Association of Educators for World Peace - IAEWP). Iniţiativa a aparţinut pedagogului american Ch. Marcieca (Huntsville University), ales cu acel prilej secretar general al IAEWP. Am fost ales prim-vicepreşedinte al Asociaţiei; am părăsit însă acest post în 1973 cînd, trecînd în cadrul unei organizaţii mondiale

Scanned with OKEN Scanner

guvernamentale (UNESCO), nu mai puteam deține un post de conducere în una neguvernamentală. Prin statutul și programele ei Asociația își propune să contribuie la sensiblizarea educatorilor din toate continentele la problematica lumii contemporane și la obiectivele educației pentru pace, cooperare și drepturile omului. În acest scop se realizează conferințe și congrese (o dată la 4 ani), cercetări și dezbateri urmate de propuneri adresate ONU și UNESCO. Primul Congres mondial al IAEWP a avut loc la București în anul 1974. Al doilea Congres a avut loc la New Delhi, în 1978, al treilea la Washington, 1982, prilej cu care am fost ales secretar general al IAEWP. Cel de-al patrulea congres a avut loc la Innsbruck, în 1986, cînd am fost reconfirmat ca secretar general. IAEWP a obținut statut consultativ pe lîngă ONU, UNESCO și ONUDI - Viena. Cercetarea lansată la Iași în 1983, împreună cu colegul Adrian Neculau, la Liceul Național (director Rodica Luca) și ulterior și la Școala nr.22 din Tătărași (director Stan Lazăr) împreună cu dr.L. Șoitu este una dintre puținele întreprinse în cadrul Asociației. Proiectul și primul raport, traduse în limba engleză, au fost publicate și primite cu interes atît la UNESCO cît și în diferitele organizații naționale ale IAEWP. În ambele școli s-au angajat în cercetare un număr de profesori care dovedesc competență și imaginație.

- Într-un amplu studiu al dv. precizați că ultimele două decenii au fost dominate de dezbateri și controverse care vizează conceptul de INTERDISCIPLINARITATE, un concept care s-a impus ca unul dintre cele fundamentale ale pedagogiei contemporane. Și tot dv. subliniați că pentru unii acest "meteor al pedagogiei" a apărut de la început ca o direcție fecundă de lucru, ca principiu de aplicat și ca purtător de soluții și de ameliorări, în timp ce alții l-au numit o "pistă alunecoasă". Unde-i adevărul ?

- Ideile noi pătrund în sistemele educative, care sînt puternic atomizate și marcate de stilurile și nivelurile culturale diferite ale zecilor sau sutelor de mii de educatori, de regulă lent și greu. Două surse puternice l-au propulsat: constituirea a ceea ce Aurelie Peccei a numit problematica lumii contemporane ca realitate pluridisciplinară, ca ghem de probleme care se pun cu insistență și din ce în ce mai concret tuturor oamenilor și/sau colectivităților umane și succesele remarcabile obținute de echipele interdisciplinare dar și în sfera diferitelor activități sociale.

- Și reacțiile în rîndul specialiștior ?

- Cred că reacțiile declanșate în rîndul pedagogilor specializați și al educatorilor ar putea fi situate pe trei paliere. Amatorii de *originalitate obținută prin exagerare* (citeodată succesul de public sau de librărie obligă la așa ceva) au anunțat nici mai mult nici mai puțin decît o nouă pedagogie, o "pedagogie a unității"; interdisciplinaritatea era prezentată ca un panaceu universal și ca noutate absolută. Cei *realiști*, preocupați de înscrierea noilor idei în subsisteme și de corelarea lor au tratat interdisciplinaritatea ca o inovare majoră, deopotrivă necesară și dificil de înfăptuit. *Spiritele conservatoare* au văzut în noul concept un inamic al disciplinelor și al propriei formații ignorînd faptul că sensul termenului subliniază importanța *conexiunilor disciplinare* și necesitatea aboliriizidurilor dintre discipline sau dintre ramurile acestora și nu a specificității disciplinelor și a demersurilor disciplinare. La al V-lea Congres Mondial de Pedagogie Comparată din 1984, unde

am inițiat o dezbatere pe tema "L'interdisciplinarité dans l'enseignement: une nouvelle pedagogie ou un principe à apliquer"?, am putut constata că specialiștii, fie ei cercetători sau lideri ai învățământului, se orientează spre promovarea interdisciplinarității în procesele instructiv-educative școlare și universitare măsurînd cu din ce în mai mult realism dimensiunile acestei inovații, cît și ameliorările probabile.

- După cîte știm, UNESCO a organizat un colocviu-bilanț cu caracter internațional tocmai pe tema promovării interdisciplinarității în învățămînt, la care contribuția dv. a fost concretă, riguros-științifică și apreciată. Ne puteți da amănunte?

- Întrebarea dv. îmi dă prilejul să prezint succint metodologia pregătirii unei reuniuni internaționale de către UNESCO. Așa cum spuneam, am fost solicitat între 1982-1985 să execut o bună parte dintre activitățile conceptuale ale Secției pe care o condusesem în deceniul trecut. În 1983 am elaborat un studiu comparativ privitor la conceptul de interdisciplinaritate și la modalitățile de promovare a acesteia în învățămîntul preuniversitar; am identificat 15 expresii sau termeni care în documentele școlare din diferite țări, se substituiau termenului de interdisciplinaritate. Am elaborat împreună cu foștii mei colegi proiectul de ordine de zi stabilind astfel nu numai temele și subtemele de dezbătut, ci și locul reuniunii în sistemul de activități ale UNESCO, conexiunile cu alte reuniuni și rezultatele așteptate sau vizate și, în mod implicit, și beneficiarii vizați sau "les suites à donner", urmările reuniunii. Am elaborat apoi un instrument (un ghid și un chestionar) pentru identificarea modalităților de promovare a interdisciplinarității în învățămîntul preuniversitar și a progreselor obținute. Potrivit tradiției și deontologiei cercetării am cerut corespondenților să indice atît avantajele inovării introduse, cît și limitele, obstacolele de învins și dezavantajele. Subliniez acest lucru întrucît unii dintre cercetătorii noștri, preocupați de analiza contractului indică doar avantajele inovației preconizate, exagerînd valoarea ei și, finalmente, derutîndu-i pe beneficiari. Pe baza ordinii de zi am elaborat documentul de lucru al reuniunii-bilanț, iar apoi și un studiu de caz referitor la propria experiență incluzînd două faze: anii 1962-65 și anii 1981-1984.

- Căutările și proiectele acestea, pentru că sînt încă în această fază, cînd vor fi definitiv aplicate, credeți că vor determina un alt învățămînt, în sensul unei serioase ameliorări ? Care va fi noul mod de organizare a învățării, adoptîndu-se interdisciplinaritatea ?

- Soluții viabile și valabile se găsesc la *confluența* principiilor noi și a achizițiilor științelor educației. Prin corelarea interdisciplinarității cu ideea continuității educației sau a educației permanente, cu cea a articulării celor trei tipuri de învățări sau de conținuturi (formale, nonformale, informale) și, totdeauna, cu ameliorarea modalităților de evaluare se vor găsi răspunsuri relevante unor probleme deschise ale învățămîntului de astăzi. Dacă m-aș referi la experiențele și la lucrările analizate aș putea spune că în promovarea interdisciplinarității s-au folosit trei puncte de intrare: a) elaborarea planurilor și a programelor școlare (sarcină a autorităților centrale); b) conceperea și desfășurarea proceselor didactice (sarcină a profesorilor de diferite specialități); c) conceperea și desfășurarea activităților extradidactice (sarcină a profesorilor dar și a organizațiilor de tineret). În Japonia canalul de televiziune consacrat educației timp de 8-14 ore pe zi

Scanned with OKEN Scanner

realizează şi el sinteze şi conexiuni disciplinare abordînd teme pluridisciplinare. În mai toate ţările s-a întreprins cîte ceva în unele cazuri constituindu-se *comisii unice pluridisciplinare* pentru tratarea conţinutului învăţămîntului ca ansamblu. La nivel mondial un număr de ameliorări sau de soluţii încep să se contureze. Introducerea sintezelor interdisciplinare şi pregătirea acestora prin amplificarea conexiunilor disciplinare îi va ridica pe elevi la orizonturi noi, le va da satisfacţia acelei "vue d'aigle" ajutîndu-i să descopere unitatea lumii şi a ştiinţelor sau profesiunilor. În lucrarea *Educaţia la frontiera dintre milenii* (1988) am propus un model pentru formarea cultural-pedagogică a profesorilor şcolii deceniilor de după anul 2000.

- *Este atît de necesară, în zilele noastre, educaţia permanentă ? Este necesară pentru că ea a ajuns să fie considerată o dimensiune a socialului, aceasta însemnînd de fapt acceptarea principiului după care omul care nu învaţă nu se adaptează (noilor condiţii social-istorice) şi dacă nu se adaptează este pe cale de dispariţie ?*

- Extinse pe durata a aproape două decenii dezbaterile care au condus la precizarea conceptului de *educaţie permanentă*, dar şi la indicarea incidentelor lui asupra diferitelor tipuri şi niveluri ale învăţămîntului şi ale educaţiei adulţilor au fost deosebit de pasionante, deschise, instructive şi incitative. În adevăr, aşa cum spuneţi, învăţarea continuă şi eficientă, de fapt autoînvăţarea realizată din convingere şi sprijinită de stimulente şi de reciclări periodice a devenit sau trebuie să devină modul de a fi şi a evolua al omului. Ideea s-a răspîndit şi se răspîndeşte la toate nivelurile societăţii contemporane. Va trebui cred să surprindem din ce în ce mai bine semnificaţia unor formulări frecvente în timpul dezbaterilor care în anul 1985, reuneau la o conferinţă peste 100 de miniştri ai educaţiei, conferinţă unde s-a adoptat, de altfel, şi o Declaraţie intitulată *Dreptul de a învăţa*: "Viitorul naţiunilor depinde din ce în ce mai mult de capacitatea lor de a învăţa". "Se vor situa în frunte naţiunile care vor şti să facă din învăţare principalul suport al dezvoltării". "Omul şi colectivităţile umane nu primesc nici un cadou: totul se învaţă" etc. Piatra de încercare a asimilării principiului educaţiei permanente la nivelul şcolii mi se pare a fi înţelegerea noutăţii şi a complexităţii sarcinii pregătirii elevilor pentru învăţare şi autoînvăţare continuă.

- *În acest caz ce anume se impune ?*

- Fiindcă această pregătire nu se poate reduce la asimilarea metodelor şi tehnicilor muncii intelectuale, asta fiind mult prea puţin; ea trebuie concepută ca un proces formativ multilateral angajînd concepţia şi voinţa, resursele latente şi interesele, sănătatea şi menţinerea sănătăţii etc. În acelaşi timp, pentru ca învăţarea să devină un prieten al tînărului şi un mod de a fi al adultului vor trebui rezolvate în alt spirit un număr de probleme cum sînt organizarea şi dozarea conţinuturilor, relevanţa metodelor de predare-învăţare, calitatea relaţiilor formatori-elevi sau studenţi, participarea elevilor la procesul propriei formări, natura concursurilor, a probelor şi a evaluării.

- *Care sînt succesele şi insuccesele şcolii şi mişcării pedagogice contemporane, ale educaţiei ca modalitate "de modelare a viitorului" ?*

- La o întrebare atît de complexă prefer să dau un răspuns concis. Succesele şcolii şi ale reflexiunii sau cercetării pedagogice au fost şi sînt şi în zilele noastre

Scanned with OKEN Scanner

mai greu de observat şi evaluat decît cele din domeniul ştiinţelor exacte sau al tehnologiei. Şi totuşi transformările sînt profunde şi semnificative atît în planul teoriei, cît şi în cel al practicii. Ce putem spune despre un învăţămînt care beneficiază în mod curent de filme didactice şi de casete audio-video, de televiziune în circuit închis şi de învăţare asistată de ordinator (computer assisted learning - CAL) ? Pentru mine însă mai îmbucurătoare şi mai semnificative sînt promovarea învăţării prin joc (în modalităţi foarte dificile) şi a exerciţiilor prospective, angajarea elevilor şi a studenţilor nu numai în gestiunea învăţămîntului, ci şi în conceperea proceselor de învăţare şi de evaluare; am cunoscut şi cum se foloseşte în ţările anglo-saxone "evaluarea profesorilor de către elevi în timpul lecţiilor în scopul sporirii eficienţei învăţării". În cartea publicată la UNESCO, în subcapitolul "Şcoala în criză sau în transformare ?", am argumentat teza capacităţii sistemelor educative de a evolua, a se democratiza şi a susţine procesele de dezvoltare beneficiind de pe urma acestora. Dar această demonstraţie are în vedere ceea ce nu constituie exagerare, ci critici întemeiate în lucrările autorilor care au lansat în ultimele decenii un şir de avertismente: "şcoala este în pierdere de viteză", "sistemele educative evoluează lent; ele nu vor ajunge în timp util la o democratizare reală", "durata învăţării de tip şcolar, efectuată în clasă va scădea în deceniile viitoare", sau, ceea ce constituie o viziune greu de acceptat, "societatea viitorului se va putea dispensa de şcoală".

- Cei mai de seamă promotori ai ideii de pedagogie românească, amintindu-i pe S. Mehedinţi, C. Rădulescu-Motru, O. Ghibu, D. Gusti, Şt. Bârsănescu, au exprimat elementele esenţiale şi specifice care aveau să ducă la constituirea unei pedagogii fondate pe cunoaşterea realităţilor poporului nostru. Dar teoria pedagogică a unei ţări îşi remarcă valoarea şi prin problemele noi pe care şi le impune şi care sînt într-o continuă schimbare cît şi prin originalitatea soluţiilor oferite...

- Oamenii de cultură şi de şcoală amintiţi de dv. sînt mari prin gîndirea dar şi prin faptele lor. Ei şi-au însuşit aspiraţia fundamentală a poporului nostru şi imperativul epocii, legîndu-şi activitatea cultural-pedagogică de pregătirea şi desăvîrşirea Marii Uniri. Acest act politico-istoric cerea o operă educativă delicată şi frumoasă de sporire a coeziunii naţionale, de punere în lumină a calităţilor sufleteşti ale unui popor mult timp divizat şi asuprit, de luminare a satelor şi de promovare a democraţiei şi a culturii. Cred că ei şi alţii ca Nicolae Iorga, Ion Simionescu, Nicolae Mărgineanu, Spiru Haret au făcut, în beneficiul tuturor celor care se consacră şcolii şi educaţiei şi în acest sens al tuturor pedagogilor, o întreită demonstraţie. Că un adevărat pedagog este o conştiinţă a neamului său şi prin urmare un patriot luminat. Că un pedagog, fie că este vorba de cei specializaţi ori de toţi oamenii şcolii, are nevoie ca de aer de o cultură umanistă deschisă şi centrată pe valorile etice şi pe trebuinţele omului. În acest sens, înţelegem dictonul adesea repetat de profesorul Ştefan Bârsănescu - pedagogia are nevoie de rigurozitate, dar nu poate fi concepută ca o ştiinţă de mărunţişuri - eu adăugînd că nu putem transforma în vulturi, cîrtiţele (care, de altfel, acolo unde circulă şi muncesc realizează lucruri utile). Şi nu uit nici ceea ce spunea adesea profesorul Nicolae Mărgineanu, pe care am reuşit să-l aduc drept colaborator la filiala din Cluj a Institutului: cine nu are sensibilitatea sau circumvoluţiile necesare înţelegerii problematicii omului şi a vieţii, nu poate face nici psihologie, nici pedagogie. Şi în

Scanned with OKEN Scanner

fine, că activitatea unui apostol, a unui pedagog cu vocaţie este benefică numai atunci cînd el crede în valori şi în tineret, realizînd în mod înţelept şi departe de orice rigiditate un cît mai deplin acord între vorbă şi faptă, între planul teoriei şi planul acţiunii. În acest sens, se spune că pedagogia nu este o ştiinţă care se elaborează pe vîrful limbii şi în cerul gurii. Nimic nu scade mai mult eficienţa activităţii unui pedagog specializat sau a unui formator decît lipsa de adeziune la valorile etice sau ceea ce numim, "acţiunile inverse", în care transpar ipocrizia, superficialitatea culturii şi fluxul de vorbe goale.

- *Ne apropiem de sfîrşitul convorbirii noastre, stimate profesor. Cîteva gînduri despre...gîndirea pedagogică românească...*

- Pedagogia românească dispune de *tradiţii frumoase*. Spun asta gîndindu-mă atît la tradiţiile antebelice (Legea Cuza-Kogălniceanu, perioadele Spiru Haret), cît şi la cele interbelice. De altfel, dacă luăm în considerare chiar numai unele dintre personalităţile amintite - Simion Mehedinţi (1869-1962), Onisifor Ghibu (1883-1972), Nicolae Iorga (1871-1940) - există legături şi continuitate între aceste perioade. Cînd în 1969 l-am vizitat la Sibiu, împreună cu Şt. Bârsănescu, pe profesorul Onisifor Ghibu, dialogul nostru s-a centrat pe ideea continuităţii şi ascensiunii gîndirii pedagogice româneşti, ascensiune care, în unele momente, n-a pus integral în valoare potenţialul existent în ţara noastră; aceste "eludări" sau ignorări ale unor personalităţi remarcabile sînt cu atît mai regretabile cu cît au venit, de regulă, din interiorul pedagogiei, din partea celor stăpîniţi de sentimentul precarităţii propriei culturi pedagogice. Dar, am avut şi încă avem buni istorici ai pedagogiei. Nu ştiu însă dacă în acest domeniu, fundamental pentru afirmarea culturii româneşti, se formează vreun tînăr.

- *Dar didacticieni şi psihopedagogi ?*

- Dispunem de un număr de didacticieni temeinic pregătiţi şi de psihopedagogi ai problematicii învăţării. Cred că sînt, de asemenea bine reprezentate sociologia educaţiei şi unele domenii de vîrf cum ar fi interdisciplinaritatea (mă gîndesc şi la comisia Academiei condusă de academician Ştefan Milcu), inteligenţa artificială şi învăţarea asistată de ordinator (am în vedere pe Mircea Maliţa, pe Mihai Drăgănescu) sau cultivarea creativităţii. În ultimii ani însă numărul cercetătorilor şi al universitarilor cu specialitatea pedagogie este în descreştere. Cît priveşte domeniile aş remarca faptul că sînt mai puţin frecventate cele care presupun bi sau pluridisciplinaritatea cum ar fi *filosofia educaţiei* sau *prospectiva învăţămîntului*, de care au astăzi nevoie în activitatea cotidiană nu numai cercetătorii educaţiei ci şi educatorii înşişi. Oricum rămîn optimist şi cred că învăţămîntul va evolua în ritmul cerut de dezvoltarea socio-economică a societăţii noastre. Nutresc convingerea că spre sfîrşitul secolului, care va însemna şi pasul în cel de al treilea mileniu, vom dispune de un canal de televiziune consacrat în întregime educaţiei şcolarilor, studenţilor şi părinţilor; această investiţie va fi răsplătită însutit prin rezultatele obţinute. Că toate şcolile vor dispune nu numai de săli de gimnastică şi cantine, ci şi de casete audio-video didactice şi de aparate de multiplicat-tipărit şi de ordinatoare de uz didactic. Că vom forma educatoarele şi învăţătorii în institute pedagogice de 3 ani integrate în universităţi. Că numărul de studenţi la 10.000 de locuitori se va dubla sau tripla şi că mulţi fermieri vor fi ingineri agronomi capabili să aplice excepţionalele achiziţii ale geneticii şi ale tehnologiei.

Scanned with OKEN Scanner

Că serviciile turistice vor absorbi mulţi absolvenţi ai liceelor şi universităţilor.

- Şi despre pedagogia ieşeană ?

- Dacă iau în consideraţie numai activităţile celor din Universitatea ieşeană, cadre didactice şi cercetători, ci ale colectivului de psiho-pedagogici de la Politehnică, ale cabinetului pedagogic al Institutului de medicină, ale grupului de psihopedagogi de la Spitalul Socolo, care organizează cursuri de perfecţionare pentru logopezi, ale doctoranzilor şi aspiranţilor la doctorat, ale Liceului pedagogic şi ale Laboratorului MTT şi, în toate cazurile, şi activitatea pensionarilor activi pot confirma că celebrul Iaşi are realizări remarcabile, depăşind în unele privinţe alte centre. Pedagogia ieşeană are caracteristici proprii, dar ea este viabilă şi valabilă numai în măsura în care se înscrie la nivelul mişcării pedagogice mondiale.

- Vă mulţumesc pentru răbdarea cu care aţi suportat atîtea întrebări. Şi vă mai rog să-mi îngăduiţi să dezvăluiu cititorilor noştri că anul acesta aţi împlinit frumoasa vîrstă de 65 de ani, prilej cu care vă urez din toată inima viaţă lungă şi putere de muncă pentru continua ascensiune a gîndirii pedagogice româneşti.

NICOLAE BUSUICC

ZACHARIE ZACHARIEV, NOILE CONTEXTE ŞI NOILE PERSPECTIVE ALE COOPERĂRII ÎN EDUCAŢIE: LOCUL ŞI ROLUL LIMBILOR[1]

A. Climatul actual

1. Noile contexte politice, survenite în ultimul timp, ne invită la punerea unor întrebări asupra perspectivelor cooperării în Europa şi, în particular, asupra viitorului educaţiei în acest context specific. Acest colocviu a pus mai multe întrebări, ale căror esenţe şi varietate intrinseci nu fac decît să confirme necesitatea şi utilitatea unor astfel de schimburi, unde punctele de vedere ale participanţilor reflectă, prin experienţele etalate, situaţii caracteristice ale spaţiului definit prin cele patru puncte cardinale, geografice, dar şi politice ale Europei, Est/Vest, Nord/Sud, spaţiu caracterizat prin diversitatea culturilor, a limbilor, a grupurilor lingvistice.

2. Situaţia actuală traduce sfîrşitul unei lungi perioade de retragere în sine, de izolare, de opoziţie, de blocade şi de dezechilibre, dar şi de iluziile lirice ale unei

[1] Prezentul articol constituie o intervenţie în cadrul unui ciclu de dezbateri publice "Nos langues et l'unité de l'Europe", organizat de CENTRE DE RECHERCHE ET D'INFORMATION DU WALLON A L'ÉCOLE, Franţa, 1990. Traducerea a fost realizată cu permisiunea autorului, căruia îi exprimăm gratitudinea noastră.

relative stabilităţi, totul fiind ca un eşec al mai multor prejudecăti sau "modele". Sugestiile venite de pretutindeni nu au fost luate în considerare, lăsîndu-se să se scurgă în van o mare cantitate de sevă. Speranţele şi aşteptările care au însoţit această perioadă încep să se risipească şi să provoace decepţii şi frustraţii noi.

3. Mozaicul cultural şi lingvistic riscă de a fi exploatat, ca niciodată, cu conotaţii negative. Începe cunoaşterea mai bună a multiplicităţii limbilor şi culturilor care, adesea, erau uitate sau necunoscute. Diferenţele dintre ele au fost adesea puse în relief pentru justificarea unui naţionalism în faşă sau pentru exploatarea politică a unor probleme ori contradicţii nerezolvate. Diferenţa, oricare ar fi fost natura sa, se vedea penalizată. În orice caz, dacă în trecut se sublinia relaţia dintre unitatea lingvistică şi unitatea naţională, astăzi trebuie să fim din ce în ce mai conştienţi de bogăţia reprezentată de toate limbile, oricare ar fi statutul lor social sau oficial. Avansul foarte rapid al dezvoltării ştiinţifice şi tehnologice a comunicaţiei prin satelit, pe de o parte, şi libertatea de mişcare mărită în spaţiul european, pe de altă parte, ne obligă să concepem şi să ne pronun- ţăm mai clar rolului diferenţelor lingvistice în contextul european şi asupra politicilor educative reflectînd această pluralitate de limbi şi expresii.

4. Nu dorim aici să ne aventurăm într-o încercare de analiză a unei situaţii foarte complexe şi în evoluţie constantă, imprevizibilă, de o efervescenţă cotidiană susceptibilă de a angaja tensiuni, de provocare a vechilor neînţelegeri - ruptura şi izolarea şi mai puternice sau, mai mult, "balcanizarea" Europei.

5. Prea adesea s-a subestimat importanţa şi tenacitatea anumitor culturi, civilizaţii sau contacte privilegiate în istoria recentă ori îndepărtată, care reapar cu forţă în zilele noastre, în ciuda mai multor decenii de tentative opuse. Nereuşita celei mai mare părţi dintre principiile şi metodele cu o oarecare extindere nu se datorează, oare, necunoaşterii psihologiei, modurilor de gîndire şi de viaţă, tradiţiilor şi realităţilor culturale şi lingvistice ?

6. Cum am putea vorbi, în această situaţie imprevizibilă, de "proiecte lingvistice" şi de cooperare în educaţie ? În ciuda acestor aparenţe, se va ajunge, oare, la instaurarea unei unităţi bazate pe unicitatea limbilor şi culturilor, pe baza unei nivelări şi impunerea unui nou model ? O aborda- re mai nuanţată a problemei ne face să întrezărim că, în realitate, Europa posedă o omogenitate care se descoperă şi prin principiile etnice comune, prin gîndirea umanistă şi expresiile culturale sau literare comune. Literatura Europei continuă să traverseze frontierele, în ciuda obstacolelor, şi, graţie bogăţiei sale de forme sau de pluritate a limbilor, ea confirmă comunitate prin elementele de ordin tematic, structural, semiotic, sociologic, elemente relative la interpenetrarea curentelor care rămîn încă de studiat.

7. Emergenţa reînnoită a sentimentului, lung timp inhibat, de aparte- nenţă la un spaţiu solidar şi deschis, însoţită de o sporire a cooperărilor multiple, constituie contextul revitalizărilor schimburilor educative, literare sau lingvistice în Europa. Comunitatea europeană trece de stadiul static al schimburilor sau contactelor formalizate, al stagnării capacităţilor şi structurilor clasice ori rutiniere, al erei observaţiilor faţă de dinamica crescîndă la multiplicitatea contactelor la toate nivelurile, la o cerere mărită a cooperării în materie de educaţie.

8. Pluralitatea filosofiilor, a limbilor, a grupurilor lingvistice, a expresiilor

literare şi culturale ca şi a sistemelor educative reprezintă un teren fertil, o bogăţie incalculabilă, în termeni de economie pentru diversificarea şi expansiunea cooperării în Europa.

9. Această pluralitate impune o multiplicitate de opinii exprimate şi o participare crescută a diferiţilor parteneri interesaţi, oricare ar fi categoria în care sînt clasaţi, în mod obişnuit, sau nivelul lor de formare profesională. Spaţiul european devenind deschis, conduce în mod direct la deschidere, la primire favorabilă a punctelor de vedere diferite în această acţiune de structurare a unui parteneriat reînnoit.

B. De ce să nu acţionăm după anumite concepte recunoscute de către toţi?

1. Este folositor, de multe ori, să ne aducem aminte de anumite idei fundamentale sau concepte-cheie pentru a repune pe adevăratul drum al acţiunii bunelor principii.

2. Aceste principii ori concepte fundamentale se caracterizează prin simplicitatea lor, pentru a nu spune chiar banalitate. Am putea relua cîteva pentru a răspunde mai bine la obiectivele puse în faţa noastră, după cum urmează:

a) Cooperarea în domeniul alegerii limbilor pentru educaţie în particular, ameliorarea conştiinţei asupra rolului şi locului tuturor limbilor şi culturilor în Europa sînt factori importanţi pentru realizarea a ceea ce Rousseau cerea odinioară: "sinteza raţiunii universale, dar şi a drepturilor omului şi a spiritului".

b) Practica diferitelor limbi permite constatarea sau dovedirea emergenţei unei comunităţi intelectuale şi spirituale de a întări sentimentul apartenenţei la un spaţiu solidar, tolerant şi deschis, care poate constitui una dintre finalităţile educative.

c) Ea poate fi şi un factor de stabilizare în această perioadă de turbulenţă în Europa, punînd în relief comunitatea valorilor spirituale şi morale, importanţa factorului cultural, lingvistic şi educativ în relaţiile bi- sau multilaterale.

d) Contribuţia la emanciparea intelectuală şi la îmbogăţirea culturală a cunoştinţelor lingvistice, la capacitatea de a accede la curentele filosofice diferite prin intermediul contactelor directe sau prin texte literare, graţie pluralităţii limbilor nu cred că mai trebuie demonstrate.

e) Studiul pluralităţii limbilor şi a culturilor permite nu numai accederea la legături între cunoştinţe variate, dar şi la evitarea riscurilor unei uniformizări reducatoare care, printr-o singură limbă, o singură cultură sau literatură, ne-ar împiedica să concepem o universalitate filosofică creativă şi să cădem în modelismul fără savoare, unde ar trebui cu necesitate să ne cantonăm în cazul monopolului constrîngător, al monolitismului exasperant, al frontierelor şi spaţiilor strict delimitate.

f) Mi se pare important de subliniat că studiile extinse asupra limbilor şi culturilor din Europa pot să constituie şi o deschidere spre restul lumii şi sînt în aceeaşi măsură susceptibile de a pune în exerciţiu universalitatea Europei în sînul universalităţii acestei planete, dar şi de a promova interculturalismul în sistemele educative respective.

g) De asemenea, trebuie amintite diferitele decizii sau sugestii adoptate la scară europeană asupra politicii de diversificare a predării limbilor.

Scanned with OKEN Scanner

Importanţa prezenţei la toate nivelurile şi în toate sectoarele învăţământului european a chestiunii limbilor a fost deja pusă în relief în numeroase hotăriri, cum ar fi rezoluţia Consiliului Miniştrilor Educaţiei din Europa (ianuarie 1969), cea a comisiei "Limbile şi Relaţiile Economice" (reunită în decembrie 1974), a Colocviului Limba şi Cooperarea Europeană organizat la Strasbourg (aprilie 1979), după deciziile adoptate în 1977 de Adunarea parlamentară a Consiliului Europei sau adoptarea recentă a Chartei europene a limbilor regionale şi minoritare de către Conferinţa permanentă a puterilor locale şi regionale ale Europei (1988) etc.

C. O mai bună accentuare a domeniilor şi priorităţilor pentru cooperarea în Europa

1. În faţa cererii crescînde a unei educaţii reînnoite, în faţa vastităţii problemelor, nu putem rezista tentaţiei de a propune mai multe soluţii.

2. Este necesar să se utilizeze bogăţia propunerilor pentru a fixa mai bine structura activităţilor, prioritatea lor, pentru a putea traduce în fapte ipotezele, a identifica obiectivele şi mesajele care trebuie vehiculate într-un program de acţiune. Acest program ar trebui să vizeze construirea unui spaţiu de comunicaţie, ţinînd cont de realităţile lingvistice ale continentului şi care va fi fundat pe un anumit spirit de complementaritate şi îmbogăţire mutuală, pe un multilingvism generalizat.

3. Ar trebui să convocăm "Statele generale" ale limbilor în Europa ? Pentru a discuta care teme şi obiective de acţiune ? Aceasta nu ar fi o chemare iluzorie. Este pe deplin realist de prevăzut, cu concursul unor parteneri motivaţi, o serie de schimburi de idei asupra acţiunilor prioritare sau programelor educative din Europa, pentru a se asigura o promovare echilibrată a limbilor şi culturilor ei, în vederea reducerii antagonismelor şi prejudecăţilor trecutului.

4. Pe baza celor specificate mai sus, mi se pare oportun de relevat cîteva domenii prioritare ce vor permite revitalizarea cooperări europene:

a) utilizarea pe viitor a unor finalităţi educative ce derivă din plurilingvistimul european: problema de bi- sau multilingvism, a politicilor lingvistice ale şcolii, văzute ca trecînd prin programele şcolare;

b) utilizarea de mijloace audio-vizuale sau de comunicaţie moderne pentru întărirea învăţării limbilor şi literaturilor corespunzătoare (spre exemplu, asigurarea schimbului cu operele literare în versiunea originală prin difuzarea pe micul ecran);

c) fortificarea canalelor de contact sau de schimburi între centrele de învăţămînt literar şi lingvistic;

d) crearea unei bănci de date în legătură cu "ceea ce este" şi "ceea ce trebuie făcut" în Europa lingvistică, ameliorarea şi completarea datelor existente, mai ales în ceea ce priveşte limbile minoritare, cele regionale sau de slabă difuziune, pentru asigurarea unei mai bune sensibilizări la problemele patrimoniului lingvistic şi cultural al Europei.

e) aducerea la zi a reflexiei pedagogice comune şi armonizarea posibilă dintre conţinuturile şi programele în materie de limbi; introducerea de programe interculturale;

f) punerea la punct a unor proiecte pedagogice şi educative susceptibile de a scoate în evidenţă existenţa unei omogenităţi a Europei, superioare certurilor locale

și care vor trebui să fundeze o autentică comunitate europeană în educație. Pe de altă parte, aceste proiecte vor trebui să pună în relief elementele comune ale Europei întregi, interpenetrarea culturilor, elementele lor de convergență;

g) nu ne vom mai hazarda să prevedem sau să prezicem viitorul Europei; să încercăm să-l construim împreună.

Traducere: C.CUCOȘ

DESPRE O ANUME EDUCAȚIE

Orice societate își rezervă dreptul (care devine prin aceasta sarcină naturală și comandament social) de a-și asigura modalitățile prin care cei ce se formează vor ști să ducă mai departe experiența mereu îmbogățită a unui prezent social. Acest lucru implică *ab initio* tripla dimensiune temporală în interiorul căreia dialectica acționează în forma ei deplină. Fără a privilegia trecutul (care totuși, prin faptul că timpul devine permanent trecut se poate bucura de o demnitate sporită) vom spune că alături de prezent (care nu este nimic fără trecut) viitorul se poate fundamenta fără teama unor eventuale devieri de la mersul firesc al lucrurilor. Nu propunem aici un nou concept, anume acela de educație temporală (pe care implicit o săvîrșește orice obiect de studiu, în speță istoria), vrînd doar a susține faptul că o asemenea educație este temelia pe care se clădesc apoi toate valorile unei educații complete. Elevul intră în sfera largă a procesului instructiv-educativ avînd noțiunea clară a timpului concret, pragmatic, fără a putea pătrunde în abstracția pe care acesta o presupune. Timpul ca atare este un factor de selecție axiologică, iar fundamentul filosofic pe care se modelează genurile de educație ulterioară este cel al subiectivității. Fiecare individ are o anumită apetență de adecvare la educație prin chiar faptul că obiectul acesteia este conștiința individuală cu mari reticențe la uniformizare. Aceasta pentru că natura umană originară reprezintă, în ultimă analiză, armonia fundamentală a lumii care nu este ci se face. De aici însă pînă la subiectivismul (cu caracter destructiv în fapt) illichian nu se poate trece decît ignorînd o întreagă experiență istorică. Istorică fiind, această experiență trebuie cunoscută, mereu re-descoperită pentru că ea este aceea care generează un sistem coerent de valori cu rol formativ prin definiție. Și aceasta pentru că individul se raportează, prin relație sau inter-acțiune, la ceilalți, toți la un loc s-au raportat la o generație anterioară și, continuînd procedeul, observăm că avem în fața noastră întreaga istorie. Spectacolul care se oferă la prima vedere poate fi unul deconcertant. Ambiguitatea se instalează automat dacă nu este găsit un criteriu de ordonare, de clasificare a unei imensități numai aparent haotice. O asemenea modalitate ordonatoare nu poate face abstracție de interdisciplinaritate, cel puțin pentru faptul că "cunoașterea este una singură" și, dacă sînt "istorii" mai multe

Scanned with OKEN Scanner

istoria este la rîndul ei una singură. Este istoria unei totalităţi ramificate şi, după cum întregul nu poate fi cunoscut decît prin părţi, la fel, cunoaşterea nu poate fi realizată decît prin integrare. O astfel de integrare realizată atît la nivel orizontal cît şi vertical dă putinţa subiectului (elevului) de a se mişca mai uşor printre cunoştinţe, de a manipula lejer idei şi concepte fundamentale comune mai multor discipline. Trebuie însă justificată apartenenţa comună a unor asemenea idei şi concepte, ralierea lor, dacă este forţată, (ceea ce nu înseamnă interdisciplinaritate), derutează sau duce doar la însuşirea mecanică a unui proces care poate fi adecvat foarte logic.

Revenind, spunem că este necesară o foarte atentă familiarizare a elevilor cu noţiunile temporale, cu atît mai mult cu cît acestea se folosesc frecvent încă din clasele mici. Banda timpului este o întreprindere riscantă, elevul fiind pus în faţa unei situaţii cu desăvîrşire noi. "Nu era tot timp şi înaintea erei noastre ? - întreabă ei sau "cum se face că, pe un acelaşi teritoriu, (Dacia), în anul 6000 se desăvîrşeşte mezoliticul şi în 6965 (1457) ocupă tronul Ştefan cel Mare". Stupoarea ar fi generală dacă timpul nu este explicat în curgerea lui firească, dacă nu s-ar face distincţiile însoţite de explicaţii după metoda "regulilor utile şi clare pentru îndreptarea intelectului". Metoda discursului explicativ trebuie să fie elastică, desfăşurată în cercuri concentrice, ca în cazul în care se trece de la istoria naţională prin cea regională la aceea universală. Timpul este un fluid organic prin lipsa lui de materialitate, înţelegerea se realizează prin "substanţializarea" lui; elementul substanţial îl reprezintă naţionalul şi universalul faptic desfăşurat unde, importantă nu este atît consumarea evenimentului la o anumită dată cît mai ales interogaţia asupra săvîrşirii lui atunci şi nu altă dată. Deci nu "atunci", ci "de ce atunci", "de ce-ul" acesta fiind prin el însuşi integrator. Este un "integrator" care deschide înţelegerea deplină a faptului istoric. Pentru mai buna înţelegere vom exemplifica:

- faptul istoric este: în noaptea de 15 decembrie 1467 Matei Corvin a suferit dezastrul de la Baia.

Faptul în sine nu exprimă decît înfrîngerea cuiva şi victoria altcuiva. Este ca atare o informaţie cu conţinut de adevăr istoric, dar lipsită (în această formă) de semnificaţii. Pentru a o valorifica trebuiesc menţionate cauzele şi condiţiile care au determinat faptul istoric propriu-zis, semnificaţia lui, urmările pe care le generează şi apoi funcţiile de integrare pe care le presupune. Toate acestea au rolul de a diseca, multiplica şi, prin aceasta, contribuie la completa înţelegere a faptului istoric consemnat. În tabelul de mai jos realizăm o justificare a celor afirmate.

Scanned with OKEN Scanner

cauze	condiţii	semnificaţii	urmări	funcţia de integrare
0	1	2	3	4
a)relaţiile lui Ştefan cu regele Poloniei Cazimir IV; b)atacul din 1461 împotriva secuilor; c)cucerirea Chiliei(1465); d)amestecul lui Ştefan în răscoala transilvănenilor împotriva regelui Matei; e)instigaţiile lui Petru Aron şi ale celuilalt pretendent aflat la curtea regelui, Berindei	a)Moldova era în perioada de întărire pe plan intern,de consolidare a domniei,se afla în relaţii bune cu Polonia (prin tratate)şi cu Poarta(prin plata tributului); b)Ungaria era în timpul întăririi autorităţii centrale. Rezultă o deteriorare (temporară) a raporturilor dintre Moldova şi Ungaria	a)pentru Moldova înseamnă începutul creşterii prestigiului ei european; b)pentru Ungaria înseamnă lezarea autorităţii bazate pe tradiţie nefondată(suzeranitatea)iar pentru Matei însemna stârnirea orgoliului,el fiind rege şi Ştefan doar "principe" Rezultă în final stabilirea unui raport concret de forţe între Ungaria şi Moldova în această parte a Europei	a)linişte pentru Moldova dinspre partea Ungariei; b)înlăturarea (în 1468)lui Petru Aron, principalul rival la tron; c)deschiderea(în perspectivă)posibilităţilor reluării unor raporturi paşnice între Moldova şi Ungaria, cum se va întîmpla de altfel în aprilie 1475	Este exprimată în cel puţin următoarele planuri:a)diplomatic(raporturile cu Polonia);b)militar şi strategic(pedepsirea secuilor care-l adăpostiseră pe Petru Aron, amestecul în răscoală,cucerirea Chiliei; c)economic (cucerirea Chiliei,care devine port european pentru Moldova şi punct vamal); d)moral-subiectiv(relevă personalitatea puternică a lui Ştefan,caracterul influenţabil şi orgoliul lui Matei Corvin)

Iată deci pe scurt, în ce se poate transforma un fapt istoric, care sînt conotaţiile lui pentru ca, într-adevăr, întreaga cantitate de informaţie (şi formaţie în acelaşi timp) să poată fi vehiculată pentru a înţelege pe deplin momentul tratat. La o mai atentă analiză putem observa că data de 15 decembrie 1467 se extinde în realitate, în timp şi spaţiu, cuprinzînd istoria ştefaniană dintre anii 1461-1475 (în timp) şi

Scanned with OKEN Scanner

totodată cuprinde în spaţiu Moldova, Polonia, Transilvania şi Ungaria, fără a mai insista asupra raporturilor, subînţelese, cu Poarta.

Putem deci afirma că faptul istoric (acest tratat sau oricare ar fi el) cuprinde în sine, implicit şi explicit, trecutul, prezentul şi viitorul. Fără trecut şi viitor, prezentul (în acest caz) nu ar fi decît o simplă şi seacă observaţie cronologică lipsită, prin doar afirmaţia ei, de valoare. Pe de altă parte, în plan de integrare generalizată, se pot face următoarele constatări cu valoare formativă pentru elevi:

a) accentul se deplasează trecînd de la cronologie la interpretare, la concluzii şi învăţăminte;

b) se însusesc date privitoare la viaţa societăţii şi evoluţia ei fapt care conduce la acceptarea unei diversităţi care, după cum se vede, trăieşte din opoziţie;

c) se deschid largi posibilităţi de realizare a educaţiei patriotice şi moral-civice;

d) se poate trece la educarea spiritului critic al elevilor;

e) se poate pune accentul pe educarea unor valori sociale (patriotism, solidaritate, cooperare) şi individuale (altruism, generozitate);

f) permite luarea în considerare a noilor educaţii (educaţia pentru bună înţelegere şi pace, educaţia pentru participare şi democraţie)[1].

Desigur, toate acestea presupun realizarea unei simbioze perfecte între educaţia formală, informală şi nonformală, ele integrîndu-se într-o formă superioară în cazul educaţiei permanente de care nimeni nu trebuie să fie străin. Altminteri se poate cădea în păcatul unei "specializări" înguste, a unei tratări strict secvenţiale sau cronologice în care, virtuţile axiologice şi cognitiv-formative îşi pierd din consistenţă, ajungînd la diluarea semnificaţiei în neesenţial. Şi de aici la greşeală nu mai este decît un pas, pentru că "abyssus abyssum invocat".

De aceea terminologia (vocabularul specific), trebuie foarte clar delimitată pentru a nu da şansă ambiguităţii să se strecoare în explicaţie. De vreme ce locuim în cuvintele limbii noastre, trebuie ca prin ele să justificăm apartenenţa la o "gintă" cu înaintaşi atît de nobili. Prin "necuvintele" noastre elevul poate vibra alături de o întreagă istorie condensată în fiecare oră de curs. Astfel, mereu, trecutul ne face nesfîrşite servicii prin care viitorul tuturor va fi din ce în ce mai înţeles. Încît generaţia anului 2000 va fi *atunci* una formată *acum*, după cum fiecare dintre noi sîntem un *acum* format altădată (ceea ce nu înseamnă isprăvirea unui proces care nicicînd nu se poate termina - consolidarea personalităţii individuale). Cele trei dimensiuni ale timpului îşi dau mîna pentru că "despre o anume educaţie" nu este în fond altceva decît despre noi.

ANTON ADĂMUŢ

---

[1] În sistematizarea constatărilor de mare folos ne-a fost lucrarea distinsului profesor George Văideanu *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti, 1988.

1. De îndată ce pedagogia şi-a cîştigat un loc de sine stătător pe harta disciplinelor - zise "ştiinţifice", nu puţini au fost aceia care să ia în discuţie vecinătatea ei cu filosofia, cu cea anume de la care se revendică. Optimiştii vorbesc despre perpetuarea unei fraterne comuniuni; pesimiştii, dimpotrivă, de interpunerea unei falii adînci, de proclamarea unui divorţ între acestea două. Mobilul unor atari explorări este dat de suportul tensional, acut nesimţit, al unei vecinătăţi puţin cordiale. În fapt, dezacordul - căci se poate vorbi cu justificare despre aşa ceva - îşi are motivaţii (mai mult sau mai puţin) serioase. Există o evidentă circumspecţie reciprocă. Pe de o parte filosofii, oarecum eliberaţi din strînsoarea modelor pozitiviste, se arată interesaţi îndeosebi de menţinerea disciplinei lor într-o stare nealterată, "pură", drept care-şi etalează deschis suspiciunea faţă de (posibilele) intruziuni din afară. La rîndul lor, pedagogii nu-şi disimulează rezerva faţă de maniera superficială, sofistică, abstractă şi generală cu care metafizicienii vin în întîmpinarea problemelor Şcolii. Li se reproşează mai ales doza considerabilă de utopism conţinută în propunerile lor, ceea ce denotă, în acelaşi timp, neaderenţă la o realitate veşnic fluctuantă şi, în plus, o lipsă congenitală de simţ practic.

Desprinderea ştiinţei pedagogice de trupul matern (filosofic) este socotită de oponenţi ca "ilicită", nefiind, în optica lor, decît semnul unei certe rătăciri. Mai întîi este invocată tradiţia "marii pedagogii", ai cărei reprezentanţi n-au fost doar "pedagogi", ci şi filosofi (Comenius, Locke, Kant, Herbart, Spencer, Rousseau, Pestalozzi). Se consideră apoi că abandonarea filosofiei departe de fiica rătăcitoare ar putea echivala cu însăşi abolirea corpusului doctrinar al acesteia din urmă şi cantonarea doar în sfera aplicativului - ceea ce, de bună seamă, ar submina-o din temelii. Facilitate, provizorat, specializare univocă, tehnicism - consecinţe păguboase şi deci nedorite ale unei asemenea stări de fapt.

Dar obsesia specializărilor (aspru criticată mai ales de pe poziţii filosoficeşti) devine tot mai familiară şi celor ce se îndeletnicesc cu studiul filosofiei. Trunchiul acestei discipline este deja scindat în domenii „parcelare", operînd, fiecare, cu metode şi concepte distincte. Chiar filosofia pare a fi devenit o "specialitate", de vreme ce, paradoxal, poţi fi numit "specialist" în filosofie consacrat fără a fi, cu toate acestea, "filosof" (în sensul veritabil al cuvîntului). În acelaşi chip, poţi fi socotit "specialist" în pedagogie, fără să fii, la rîndu-ţi, (bun) pedagog. "Fericită este însă ipostaza dublei îmbinări, cînd pedagogul (sau "specialistul") poate întruni calităţi de veritabil filosof sau cînd filosoful ("specialistul") este totodată şi un excelent pedagog. Şi asta nu întrucît dovedeşte abilitate în predarea unor cunoştinţe, ci şi pentru că cercul preocupărilor sale vizează, implicit, optimizarea strategiilor pedagogice.

* * *

2. Negreşit, grija pentru bunul prestigiu şi demnitatea culturală a Şcolii a fost constantă în demersurile întreprinse de intelectualitatea noastră. Generaţii

succesive au adeverit ideea că, neavocotindu-şi fundamentele culturale, o noţiune nu-şi poate cîştiga identitatea. De aceea, lipsa unei instrucţii şi a unei educaţii corespunzătoare echivala *volens nolens*, cu perpetuarea unor structuri agonice, parazitare. "Mitul şcolii" se înfiripă tocmai ca o contrapondere a acestei alternative fatale. "Avem nevoie de mituri" - spunea Lucian Blaga în 1920. Nici un neam al pămîntului nu înaintează fără utopii"[1]. Filosofii au menirea, credea el, să le însufleţească şi să le aducă la îndeplinire. Mitul nu este o simplă schemă abstractă, ci o idee de acţiune, o idee ordonatoare, care are darul să dea impuls şi să scoată din letargie masele"[2], un gînd nobil ce suscită întreg elanul şi energia unei naţii. Se pune în mişcare o veritabilă operă de misionariat. Intelectualul se simte astfel investit cu rolul de "pedagog al naţiei". Scopul către care ţinteşte nu este atît individual, cît social. Responsabilitatea pe cre o încearcă este aceea de "apostol al culturii". Uneori nu se mai ţine seamă că între idealul unei şcoli perfecte şi posibilitatea de realizare a ei se aşterne un interval adesea imposibil de comprimat. Însă, chiar şi acele proiecte donquijoteşti se dovedeau reflexe conştiente ale necesităţii de a da o sănătoasă orientare tinerelor generaţii. De altfel, ponderea atitudinilor "realiste" în problemele Şcolii a fost şi este superioară celor utopice, "visătoreşti".

Deşi mare "visător", *Mihai Eminescu* a lăsat pagini de o copleşitoare luciditate şi un consecvent realism. Şcoala - este de părere Eminescu - ar trebui clădită pe "pedagogie", adică pe o ştiinţă riguros elaborată, şi nu pe "dresură". Principiul activităţii ei ar trebui să fie "*non multa sed multum*"; nu cunoştinţe multe şi cu grămada, nemistuite şi neînţelese, ci cunoştinţe măsurate, bine mistuite"[3]. Elevul nu trebuie să memoreze mecanic; procedînd astfel, plăcerea şi motivaţia pentru învăţare dispar, făcînd loc unui chin împovărător. Trebuie stimulate, întîi de toate, "interesul şi judecata copilului". Inteligenţa şi imaginaţia lui se cer puse în valoare cu multă pricepere. Şcoala trebuie să pregătească oameni de acţiune, întreprinzători şi capabili. Eminescu recomanda sporirea numărului de şcoli reale, în care elevii să fie deprinşi cu acele activităţi practice de maximă utilitate.

Fire mai pragmatică, *Titu Maiorescu* întreprinde şi măsuri concrete de reformare a învăţămîntului naţional. Alături de Eminescu, este cel mai fervent susţinător al mitului din a doua jumătate a secolului al XIX-lea şi chiar mai tîrziu. Atît opera teoretică, cît şi cea practică urmăreau decantarea severă a valorilor şi sprijinirea acelora care se anunţau "de viitor". În optica lui, talentul trebuie cultivat; oamenii cu înzestrări deosebite trebuie îndreptaţi spre acele activităţi care să le valorifice calităţile.

Ideile lui generale şi-au găsit aplicare, atît cît i-a fost cu putinţă, în perioada ministeriatului (a fost ministru al Instrucţiunii Publice şi Cultelor). Mentorul

---

[1] Lucian Blaga, *Visătorii*, în *Voinţa*, 1, nr.93, 8 dec. 1920.

[2] Idem, *Patria*, IV, nr.202, 17 sept. 1922.

[3] Mihai Eminescu, *Noua direcţie pedagogică*, în *Timpul*, an 11, nr. 284, 17 dec. 1877; Despre concepţia pedagogică a lui M. Eminescu vezi şi Adrian Nicolau, "Eminescu pedagog social", în *Revista de pedagogie*, nr.7, 8, 9, 1989.

"Junimii" n-a fost numai un susţinător hotărît al şcolii ca instituţie, ci şi un făuritor de Şcoală - în sensul amplu al cuvîntului, şcoală ce-şi propunea să dea o "direcţie nouă" culturii române. Ecuaţia pedagogică personală a fost aceea de a considera filosofia drept "cea mai potrivită formă de medicaţie naţională"[4]. Numai că planul său era prea mare pentru a fi întrutotul realizabil.

Menţinîndu-se pe aceeaşi linie, *Constantin Rădulescu-Motru* va excela cu prisosinţă în analize menite să ofere şcolii o orientare de ansamblu. Pe drept cuvînt, a fost numit "filosof al educaţiei" [4:82-93]. Concepţia lui se circumscrie unui aşa-zis "aptitudinism pedagogic", deoarece insista asupra nevoii depistării la timp a aptitudinilor. N-a făcut - precum Titu Maiorescu apostolat cultural, însă i-a teoretizat consecvent necesitatea. Educaţia, crede Motru, trebuie să valorifice pentru societate "dispoziţiile sufleteşti" ale omului[5]. Şcoala pe care o propune el trebuie să creeze un nou tip de personalitate - personalitatea energetică. Ţelul acestei şcoli este acela de a descoperi vocaţiile. Personalitatea energetică nu se croieşte după tipare statice - cum sînt eroii, de pildă. Motru se opune preluării şi imitării de modele. "Eroul reprezintă o fringere din viaţă...". El este "o arătare intermitentă în omenire, fără trecut şi fără viitor". Personalitatea, în schimb, este o formă de energie potenţială "pregătită şi transformabilă în alte forme de energie" [5:647].

În şcoala închipuită de Motru, rolul muncii trebuie să fie precumpănitor. El insistă de asemenea asupra activităţii individuale, relativ independente, a elevului. Educatorul are sarcina de a trezi într-un fel sau altul iniţiativa acestuia. Urmîndu-şi vocaţia, elevul va deveni un bun profesionist, un "profesionist al muncii". Pentru a fi o personalitate exemplară, el trebuie să-şi fi completat specializarea cu o cultură generală, filosofică sau literară. De altfel, C-tin Rădulescu-Motru deosebeşte pe omul de vocaţie de profesionistul obişnuit, simpatizînd, evident, cu primul. "În deosebire de munca profesională, care este o muncă acceptată din interes şi calculată după şansele de profit şi de pierdere, vocaţia este muncă dezinteresată, acceptată fără calcul, ba aproape impusă omului din instinct."[6] Motru vorbeşte, în acest sens, despre îndreptăţirea şi trebuinţa unei "pedagogii sociale a vocaţiei", una care să arate cum poate aceasta fi cultivată. Decisivă pentru confirmarea vocaţiei este seriozitatea instituţiei în care copilul "dotat de natură cu dispoziţiuni fericite" îşi face prima educaţie [6:713]. O privire superficială poate confunda vocaţiile cu simplele abilităţi. Distingerea lor trebuie operată cu precauţie. Falsele vocaţii, egoiste ("apostolatul politic", de pildă) primejduiesc sănătatea morală a unei naţii.

Două sînt pericolele mari care ameninţă Şcoala: trivialitatea şi misticismul.

---

[4] Vasile Băncilă, *Portrete şi semnificaţii*, Colecţia Capricorn, Bucureşti, 1987, p. 70. "Arhitect de cultură" ar fi, după acest autor, formula cea mai adecvată personalităţii maioresciene.

[5] Constantin Rădulescu-Motru, *Personalismul energetic*, în *Personalismul energetic şi alte scrieri*, Editura Eminescu, Bucureşti, 1984, p. 646.

[6] Idem, *Vocaţia* în op. cit., p. 709.

Prima denotă delăsare, lipsă de interes - atît din partea profesorilor, cît şi a elevilor. Pulsiunile instinctuale sînt cele care instigă la anarhie; opţiunile intelectuale sînt în acest caz precare, derizorii. Celălalt este un reflex al lenevirii, al huzurului şi trîndavei contemplaţii. Astfel de "excrescenţe parazitare" trebuie lichidate, întrucît pot deforma personalitatea în formare a elevului.

Vocaţia nu apare - consideră Motru - chiar în copilărie, ci mai tîrziu, la vîrsta pubertăţii [6: 718]. Şi nici atunci o vocaţie nu este socotită reală dacă nu se adecvează perfect unui ţel social. Puţine sînt speranţele ca un educator să poată stimula vocaţiile; pedagogia care ar trebui să (arate cum să se) facă aceasta încă lipseşte. Aidoma lui J. J. Rousseau, Motru propune ridicarea obstacolelor care împiedică afirmarea (ideea fusese împărtăşită şi de Titu Maiorescu, adept, la rîndu-i, al "pedagogiei negative"). Merită de relevat, totodată, modul hotărît în care C-tin R.-Motru pune problema atribuţiunilor ce revin factorilor politici responsabili cu educaţia unui popor întreg. În condiţiile în care vechea şcoală ("umanistă", "elitară", "a stăpînilor"), ce cultiva disprețul faţă de muncă, a făcut loc alteia noi ("democratică, a poporului"), pare evident că apostolatul este o trudă zadarnică, neputincioasă. "Trebuie ca statul, dacă e ca dezvoltarea lui să fie normală, să-şi asigure educaţiunea poporului de jos prin instituţii permanente, iar nu s-o lase la capriciul iniţiativei individuale." Aceasta va să fie încercată doar atunci cînd instituţiile specializate ale statului "sînt suficiente sau se abat de la îndatorirea ce le este indicată"[7].

C-tin R.-Motru a făcut, precum se vede, pedagogie generală, lăsînd amănuntele (tocmai ele esenţiale) pe seama specialiştilor.

* * *

Mai abstracte, mai speculative şi chiar mai utopice sînt ideile lui *Constantin Noica*. "Mitul şcolii" susţine, de altfel, arhitectura *Jurnalului filosofic*, publicat în 1944. Noica nu-şi disimulează predilecţia pentru "visătorie": "Visez la o şcoală în care să nu se predea, la drept vorbind, nimic. Să trăieşti liniştit într-o margine de cetate, iar oamenii tineri, *cîţiva oameni tineri* (s.n. P.B.) ai lumii, să vină acolo spre a se elibera de tirania profesoratului. Căci toţi şi tot le dau lecţii. Totul trebuie învăţat din afară şi pe din afară, iar singurul lucru care le e îngăduit din cînd în cînd e să pună întrebări"[8].

În fapt, şcoala închipuită de Noica nu doreşte altceva decît să reînvie instituţia neoficială a discipolului ("magisteriatului"). Ea urmăreşte, în primul rînd, performanţă şi competitivitate în domeniul culturii. Gîndirea neofiţilor angajaţi într-o asemenea întreprindere trebuie acordată cu cea a magistrului - centrul radiant şi polarizator. Acesta va lua locul profesorului, devenind nu doar o punte de lansare pentru noi cunoştinţe, cît, mai cu seamă, pentru mai adînci înţelesuri. Maestrul este un mediator perfect între discipoli şi "ei înşişi", lăsîndu-le voia de a spune ceea ce au de spus. Noica s-ar fi dorit întemeietor de Şcoală - Şcoală în

---

[7] Idem, *Asupra mişcării poporiste de la noi*, în *op. cit.*, p. 762.

[8] Constantin Noica, *Jurnal filosofic*, Editura Publicom, Bucureşti, 1944, p. 8.

sensul larg, maiorescian al cuvîntului, circumscrise unui program, unei constante de gîndire originale, noi, care să aibă o influenţă tonică, vivificatoare, asupra întregii culturi. De aceea, filosoful va deplînge maniera superficială, rigidă, glaciară în care se predau (mai mult) cunoştinţe în şcoala oficială. "Esenţa profesorului - crede Noica - e de a împiedica gîndirea să fie căutare spre a fi exactitate" [8:79]. Totul se petrece conform regulilor stricte ale unui ritual prestabilit; nereuşita lui constă tocmai în stereotipia cu care este reiterat. Profesorul devine emisarul unui mesaj amorf, prefabricat. "Ce stupid ! stai în cancelarie zece minute; îţi compui o mască, intri în sala de curs, ţii prelegerea şi te întorci. Aşa se prăpădesc adevărurile mari: cînd nu se mai rostesc la întîmplare" [8:49]. Metodele plate, liniare, anchilozează imaginaţia şi distrug interesul. Fiecare apariţie a profesorului trebuie să aibă caracter de unicat, de inedit. "Singura şcoală valabilă, singura şcoală creatoare de cultură, e aceea în care profesorul însuşi trece examene" [8:50]. Nonconformismul pare a fi, în cazul lui Noica, singura opţiune epistemologică.

Pe aceeaşi linie se înscrie şi severul său "anti-pedagogism". Părerea lui este că asistăm la o evoluţie nefirească, decadentă a culturii şi, implicit, a şcolii. Locul unor discipline - pînă mai ieri de un real folos (sofistica, retorica) - este luat de altele, considerate superflue. Vizată era îndeosebi pedagogia. Anatema pe care o ridică acestei discipline este îndatorată vinii de a fi schimbat fără justificare o învăţătură "vie", cu una "moartă" [8:79]. Dar Noica nu desconsideră numai pedagogia, ci şi psihologia, sociologia, estetica, şi nu din alt motiv decît acela că "deşi continuă să-şi zică filosofice - nu se mai interesează deloc de filosofie", discreditînd-o neloial pe aceasta din urmă [8:107]. Lipsa unei culturi solide, umaniste, care să-şi împlinte adînc rădăcinile în filosofie este, după Noica, simptomul unei certe căderi de dezordine şi ignoranţă. "Lumea nu poate fi lăsată aşa cum este. E din cioburi, e spartă" [8:93]. Datorită exclusivei specializări, oamenii se închid în labirintul propriei discipline şi refuză contagiunea cu celelalte ştiinţe. Un arhitect pe timpul lui Vitruviu trebuia să ştie să scrie, să deseneze, să cunoască geografie, calcul, optică, istorie, filosofie, ceva muzică, medicină, jurisprudenţă şi astronomie. "Astăzi, conchide pesimist Noica, nu trebuie să ştie decît arhitectură" [8:22].

Ca şi Eminescu, Maiorescu, Motru, C. Noica pledează pentru valorificarea aptitudinilor. Va face, după exemplul lui Maiorescu, apostolat cultural. Iniţiativele lui personale au rodit întrucîtva. S-a vorbit deja despre o "Şcoală de la Păltiniş"[9] căreia ar fi fost mentor. Criteriile de selecţie operate erau valoarea, maturitatea culturală, talentul, şi, bine înţeles, vocaţia. Tenta oarecum elitară a grupului a stîrnit - cum era de aşteptat - adversităţi, deoarece se erija în alternativă la procesul de "democratizare" şi masificare a culturii. Faptul că acesta se derulează sub imperativul obligativităţii, contribuie la diminuarea fertilităţii lui. Admiterea în şcoală ar trebui să se bazeze pe opţiunea sinceră a celui ce doreşte să înveţe. "Ceea ce nu ştiu pedagogii şi ştie bunul simţ românesc - aminteşte filosoful - Nu da povaţa celui ce nu ţi-o cere, căci nu te ascultă. Înseţează-l. Pune-l în situaţia de a ţi-o cere şi pe urmă spune-i - dacă ai de spus ceva..." [8:65]. Nu inteligenţă

---

[9] Achim Mihu, *Maestrul şi ucenicii*, Editura Dacia, Cluj, 1988.

Scanned with OKEN Scanner

oarbă, sterilă, ci gîndire vie, organică, s-ar cuveni semănată.

Deviza şcolii proiectate de Noica poate apărea hilară: "Fă ce-ţi place!". Formula nu încurajează însă defel anarhia şi huzurul, ci sugerează necesitatea muncii independente, eliberată de convenţii şi de "prejudecăţi de catalog". Atenţie prioritară trebuie acordată filosofiei, întrucît ea arată calea aflării multor adevăruri. Acestea nu se cuceresc numai din lectura pedantă a cărţilor, ci acţionînd, făptuind cu rost. ("Un om care nu învaţă nimic făptuind, e un surd punînd întrebări al căror răspuns îl ştie") [8:99].

Din alte considerente decît C-tin R. Motru, Noica refuză vreo eficienţă metodei imitaţiei, apreciindu-o "suprema absurditate a pedagogiei" [8:81]. Oamenii mari nu pot fi imitaţi. Zelul umanismului, de a oferi prototipuri demne de copiat, nu garantează în mod necesar şi difuziunea reală a virtuţilor modelului. Nesocotindu-i gîndul, chiar discipolii săi l-au investit cu rolul de "model paideic"[10] al culturii române - ceea ce, fără îndoială, a fost.

Unele proiecte ale lui Noica poartă, evident, pecetea utopismului. Critica şa, chiar dacă denotă pe alocuri "orgoliu exclusivist", partizan al filosofiei, radiografiază lucid plăgi reale ale şcolii. Cîteva idei însă devin tot mai actuale. Instituţia discipolatului, de pildă, este o practică obişnuită în multe ţări civilizate, cel puţin cît priveşte orientarea creaţiei culturale. Locul şcolii oficiale şi - mai nou - private însă nu poate fi suplinit în condiţiile unui învăţămînt de masă, ce propune cu necesitate pregătirea de cadre specializate, programe hotărîte şi coordonare uneori trans-individuală (statală). Cealaltă şcoală[11], a marii performanţe, trebuie nu doar tolerată, ci susţinută şi încurajată prin măsuri concrete. Activitatea de misionariat cultural a lui Noica s-a dorit îndreptată tocmai spre ridicarea nivelului competenţei profesionale, altoită pe trupul unei culturi umaniste solide.

O atare sarcină, benevol asumată, este inconceptibil de mare pentru a putea fi rezolvată prin fragile şi sporadice iniţiative particulare. Devine aşadar tot mai actuală necesitatea unui efort îndreptat spre descoperirea vocaţiilor, protejarea, stimularea şi valorificarea lor, într-un climat în care organisme specializate să aibă rolul decisiv.

PETRU BEJAN

---

[10] Este ceea ce vrea să argumenteze Gabriel Liiceanu în *Jurnalul de la Păltiniş*, Editura Cartea Românească, Bucureşti, 1983.

[11] A fost, se ştie, susţinută şi practicată încă din antichitate. Aristotel considera la vremea lui că "un sistem de educaţie individual este superior unui sistem de educaţie universal", deoarece "educaţia individuală este în măsură să distingă mai exact particularităţile propriI fiecăruia, fiecare găsind în ea ceea ce i se adecvează cel mai bine" [Aristotel, *Etica Nicomahică*, 1180 a, 10, Editura ştiinţifică şi enciclopedică, Bucureşti, 1988, p. 263].

O PREMISĂ A SUCCESULUI EDUCAŢIONAL - CUNOAŞTEREA ELEVULUI

Problema cunoaşterii elevului nu mai reprezintă de mult o interogaţie cu răspuns negativ, dar nici o realitate cu configuraţia realizării exemplare ... Acceptată de teoreticieni ca o cerinţă, ca un imperativ categoric al complexului proces educativ, practicienii plasează această chestiune - dincolo de convingerile principiale - în registrul obligaţiilor profesionale, realizate cu grade diferite de participare conştientă şi o identifică - de cele mai multe ori - cu problematica completării fişei de observaţie psiho-pedagogică.

Aşadar, fie din convingerea teoretică a necesităţii sale, fie din constatarea imperfecţiunilor inerente (care se cer însă îndepărtate) demersului paideutic concret, o schiţare a cîtorva coordonate vizînd cunoaşterea elevului se justifică, coordonate înţelese ca segmente ale unui complex problematic ce poate fi sugerat de următoarele aspecte: relaţia modelator-modelat, factorii optimizării acestei relaţii, obiective, principii şi metode ale procesului de cunoaştere a elevului, necesitatea actualizată a acestei cerinţe sau moduri de înţelegere a esenţei procesului de cunoaştere a elevului etc.

Ne vom referi la cel din urmă aspect, la moduri de înţelegere a esenţei procesului de cunoaştere a elevului.

Regăsită în plan filosofic în generoasa şi mistuitoarea problemă a cunoaşterii omului, chestiunea s-a pus de către antichitatea greacă în mod curajos ca imperativ al cunoaşterii de sine, rezultînd din necesităţi mai curînd pragmatice decît metafizice... Îndemnul socratic "cunoaşte-te pe tine însuţi", ca ecou al Oracolului din Delfi, nu a exclus şi nu exclude cunoaşterea de altul, fiind - într-un anume fel - un "organon" al regăsirii de sine.

V. Pavelcu a surprins această idee, considerînd: cu cît mai departe de tine, cu atît mai aproape de tine... "Cunoaşterea de sine se desfăşoară paralel şi în acelaşi sens cu cunoaşterea altuia. Prin noi cunoaştem pe alţii şi mai ales prin alţii ne cunoaştem pe noi înşine" [12: 160].

La Platon, mai cu seamă în "Statul", elementele de pedagogie pe care le întîlnim sugerează împăcarea, tacită şi nu explicită, cu ideea cunoaşterii elevului, de vreme ce aici se prefigurează ideea învăţămîntului diferenţiat şi în etape de vîrstă sau a fundamentării psihologice a ideilor pedagogice[1].

Pentru J. A. Comenius relaţia pe care o stabileşte în "Didactica magna" - relaţie între a şti - a acţiona - a exprima - poate fi relevantă pentru ceea ce înseamnă cunoaşterea elevului de către profesor ca o condiţie prealabilă a acţiunii pedagogice eficiente, dar şi adaptarea permanentă a actului educativ la subiectul învăţămîntului, atît ca exprimare diferenţiată în raport de conţinutul educaţiei (căci educaţia presupune componentele: morală, intelectuală, fizică, religioasă), cît şi ca modalităţi oportune prin care "Învăţătorii" trebuie să înveţe mai mult pe elevi cu mai puţină osteneală. Cunoaşterea de sine este apreciată ca o cale de înţelegere a tuturor celorlalte lucruri - deci şi a înţelegerii fiinţelor umane -, fiind ea însăşi un grad distinct în pregătirea pentru eternitate, alături de stăpînirea de sine şi

îndreptarea spre Dumnezeu.

Optimismul pedagogului ceh angajează în argumentare precizări în legătură cu metodele cele mai eficiente, cu principiile activităţii didactice asupra subiectului educaţiei, ceea ce conduce la concluzia acceptării subînţelese, presupuse, implicite a importanţei cunoaşterii elevului.

Ideea educaţiei conform cu natura pe care o întîlnim la J. J. Rousseau lasă mai multe şanse cristalizării explicite a imperativului cunoaşterii elevului, căci conformitatea presupune un produs dezirabil permanent raportat la o anumită entitate pe care trebuie să o "stăpîneşti" prin pîrghiile cunoaşterii, pentru ca astfel relaţionarea celor doi termeni (subiectul real supus educaţiei şi modelul proiectat) să fie o evaluare semnificativă.

Chiar dacă "Emill" este un adevărat tratat de pedagogie, deşi utopică, între ideile sale importante nu o vom regăsi pe aceea care ne interesează decît ca adevăr ce nu este incompatibil cu concepţia pedagogică a lui Rousseau.

Vom putea observa că însuşi debutul gîndirii pedagogice lasă loc problemei cunoaşterii elevului, ipostazele sale reflectînd gradul de ştiinţificitate şi evoluţia problemei discutate.

Constituită distinct, ca una din temele vaste ale pedagogiei, cunoaşterea elevului va fi abordată explicit şi fundamentat începînd cu secolul al IX-lea.

Pentru E. A.Kirkpatrick "problema studiului copilului e cercetarea şi stabilirea tuturor factorilor interni şi externi care influenţează asupra dezvoltării omenirii, precum şi determinarea modului cum factorii interni sînt modificaţi de cei externi", "forţele interne care determină atît forma, structura şi acţiunile individuale, cît şi dezvoltarea individului pînă la maturitate" [7: 12-13].

Aşadar, a cunoaşte elevul de vîrsta şcolarităţii mici pînă la adolescenţă, inclusiv, reclamă ca o condiţie importantă prealabilă cunoaşterea copilului mic, chiar de la naştere, atît din punct de vedere fizic, cît şi psihic, urmărind creşterea şi dezvoltarea copilului, mişcările înnăscute şi dezvoltarea lor, instinctele şi activităţile mintale etc. "Dacă observăm copilul în creştere, trebuie să vedem din dezvoltarea lui cum trupescul îşi croieşte drum în trupesc", "că în interiorul corpului lucrează sufletescul" [15: 11].

Aceasta deoarece "corpul şi sufletescul sînt strîns unite între ele", [7: 386], în raporturi intime ce fac din, de exemplu, travaliul spiritual în acelaşi timp şi travaliu fizic, iar din sănătatea fizică o premisă inclusiv a vieţii morale a copilului.

"Prima condiţie care se impune pentru ca copilul să se dezvolte moral cît mai bine posibil, este nevoia unei bune sănătăţi fizice" [14: 9].

Ne apare astfel o imagine despre lumea copilului în care acesta nu mai este o cantitate neglijabilă" privit după caracteristicile unui tip "in abstracto", ori după ceea ce închipuirea, adesea fantastică, a adultului îi atribuie... Sistemele de educaţie, organizările şcolare, reformele învăţămîntului, trebuie să aibă ca bază - înainte de orice intenţii bune, sau de orice concepţie politică, socială, economică ori morală - cunoaşterea copilului [7: 12].

Cunoaşterea copilului este acceptată ca principiu esenţial al pedagogiei de către mari pedagogi contemporani dacă ar fi să apreciem după poziţia acestuia între celelalte cerinţe puse în faţa educaţiei.

Astfel, pentru G. Mialaret a cunoaşte psihologia copilului rezultă ca necesitate

Scanned with OKEN Scanner

din imposibilitatea reducerii acesteia la psihologia maturului, precum şi din dezideratul implicării subiectului în procesul de învăţământ, antrenat prin metodele active, [9] iar pentru M. Debesse lipsa cunoaşterii copilului echivalează cu suprimarea însăşi a educaţiei [2].

În spaţiul românesc, abundenţa autentică a contribuţiilor din ultima perioadă în problema urmărită de noi a fost, probabil, anticipată de sesizarea importanţei chestiunii, încă de timpuriu; vom putea semnala o contribuţie din 1935 care constata dificultatea descoperirii şi înregistrării însuşirilor sufleteşti ale fiecărui copil, dar şi rolul important al fişei de observaţie psiho-pedagogică, cu condiţia completării responsabile a acesteia.

"Iar a răspunde la întrebările din fişă numai aşa de mintuială, e tot una cu a nu face nimic, sau cum spune... C. R. Motru, răspunsurile noastre ar fi asemănătoare cu semnalmentele care se pun la primărie pe certificatul de identitate: talia mijlocie, fruntea potrivită, nasul potrivit, gura potrivită, părul castaniu, barba rade, semne particulare n-are.

După cum vedeţi, aceste însuşiri sunt aşa fel formulate, încit tocmai bine se potrivesc pentru a treia parte din locuitorii României. O astfel de imagine spălăcită, ca un afiş expus multă vreme la soare, nu merită din partea noastră nici cel mai mic efort" [10: 13].

Identificarea problemei cunoaşterii copilului cu aceea a completării fişei psiho-pedagogice a fost depăşită înainte ca ea să poată domina spaţiul gîndirii pedagogice, căci prin personalităţi deosebite ale timpului - I. Gavănescul, O. Ghibu şi alţii - se exprimă concepţia mai largă a unui învăţămînt în care cunoştinţele nu formează în ele însele scopul educaţiei, a unui domeniu în care "nu se loveşte cu ciocanul în piatră", ci "se sculptează sufletul", fiind în joc "conservarea morală a omenirii" [3: 4].

Evitarea rolurilor pur administrative în educaţie, care lasă loc apelului la forţă, se va putea realiza numai prin convertirea la conduita psihologică, prin cunoaşterea de sine şi cunoaşterea elevului. "În general, psihologia apare acolo unde e nevoie de a intra în relaţii sociale altfel decît prin violenţă", [13: 17] iar "educatorul cel bun este cel care-şi cunoaşte materialul cu care va lucra... şi are calităţile cerute de profesia sau misiunea pe care o îmbrăţişează" [16: 364].

Convingerea generală pe care o putem surprinde este nevoia abandonului acelei educaţii supusă empiriei, nefiind "deajuns să vezi sau chiar să trăieşti într-un mediu pentru a spune că-l cunoşti", [16: 38] precum şi imperativul de "a se da profesorului... ocazia de a studia în mod sistematic sufletul copilului" [4: 3].

Dacă nu putem să ne aşteptăm a avea educatori ideali, aceasta nu înseamnă că nu se afirmă cerinţa educatorilor pregătiţi pentru misiunea lor; educatorul nepregătit se însoţeşte cu hazardul instinctului, cu exemplele altora, neavînd întemeieri raţionale la acţiunile sale, pe cînd posibilitatea organizării unei acţiuni de conducere a copilului este condiţionată de cunoaşterea coordonatelor esenţiale ale personalităţii acestuia.

În prezent, acţiunea de cunoaştere a copilului este circumscrisă nu numai finalităţilor educaţiei, dar şi ansamblului mai larg al asistenţei sociale, încît, "a cunoaşte copilul înseamnă a te apropia cu căldură de el, înseamnă a-l înţelege, a identifica motivaţiile intime ale acţiunilor sale, a stabili legături între formele

Scanned with OKEN Scanner

concrete ale conduitei şi trăsăturile sale generale de personalitate", cunoaşterea însemnînd "descifrarea formulei individuale" [6: 12-13].

O atare modalitate de înţelegere a cunoaşterii elevului va îngădui realizarea principiului umanismului în pedagogie despre care vorbea V. Pavelcu, adică punerea ştiinţelor "în raport cu sufletul întreg al elevului, în raport cu tendinţele şi interesele lui superioare, cu valorile lui ideale" [11: 13].

Identificăm, aşadar, distinct - în domeniul acţiunii de formare a educatorilor - exigenţe majore insuficient onorate; între acestea, stăpînirea instrumentarului ştiinţific de importanţă practică ce poate îngădui formarea, asistenţa şi orientarea copilului, deoarece "se poate spune că profesorul care a reuşit să-şi cunoască elevul este şi cel care poate exercita o acţiune educativă eficientă" [5: 30].

Vom putea conchide în cele ce urmează următoarele:

1) - problema cunoaşterii omului (cu accent pe cea a elevului) se regăseşte la gînditorii importanţi din diverse timpuri;

2) - punerea problemei a cunoscut un traiect plecînd de la caracterul implicit al său şi insuficient elaborat, pînă la ocuparea unui spaţiu distinct în cadrul teoriilor educaţiei şi constituirea unui orizont problematic specific (ce înseamnă a cunoaşte copilul, diagnosticul pedagogic, principiile acestei cunoaşteri, metodologia de culegere a datelor şi de prelucrare a informaţiei etc.);

3) - sensul major actual care se acordă cunoaşterii elevului este acela de principiu de bază al activităţii educative.

Analiza realizată ne permite nuanţarea gîndului, astfel încît vom ob- serva că cunoaşterea elevului nu este o cerinţă oarecare, nesemnificativă, nu poate fi o condiţie banală a educaţiei care ar putea foarte bine şi lipsi, ci - domeniul educaţiei trebuie să accepte cunoaşterea de către profesor a elevului ca primă condiţie existenţială a sa, numai astfel educaţia devenind "o călătorie făcută pe vînt şi curent favorabil, pe cînd altfel,... un vislit obositor, într-o linişte moartă sau pe vînturi contrarii" [7: 170].

Afirmînd odată cu E. Key că "sufletul copiilor merită cu mult mai multă atenţie decît programul şcolar" [8: 81] atunci aspiraţia secolului XX să fie un secol al copilului ar trebui susţinută de un ansamblu de măsuri concrete care să facă din cunoaşterea elevului nu doar o cerinţă susţinută şi argumentată teoretic, nici chiar o condiţie existenţială a sa, ci o posibilitate în munca educatorilor.

Bibliografie

1. Bârsănescu, S., 1974, *Istoria pedagogiei*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică.
2. Debesse, M., 1981, *Etapele educaţiei*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică.
3. Găvănescul, I., 1907, *Principiile educaţiei moderne şi funcţiunea* "Seminarelor pedagogice universitare, Bucureşti, Minerva.
4. Găvănescul, I., 1921, *Pedagogie generală*, ediţia a II-a, Bucureşti, Editura Cartea Românească.
5. Holban, I., 1978, *Cunoaşterea elevului - o sinteză a metodelor*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică.

Scanned with OKEN Scanner

6. Holban, I., 1972, *Puncte de sprijin în cunoaşterea individualităţii elevilor*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică.
7. Kirkpatrick, E., 1921, *Bazele studiului copilului*, Bucureşti, Editura Librăriei H. Steinberg.
8. Key, E., 1978, *Secolul copilului*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică.
9. Mialaret, G., 1981, *Introducere în pedagogie*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică.
10. Oprolu, C., Cucu, P., Drosu, N., 1935, *Cunoaşterea însuşirilor sufleteşti*, Ploieşti, Librăria Naţională.
11. Pavelcu, V., 1982, *Cunoaşterea de sine şi cunoaştrea personalităţii*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică.
12. Pavelcu, V., 1976, *Metamorfozele lumii interioare*, Iaşi Editura Junimea.
13. Ralea, M., 1938, *Psihologie şi viaţă*, Bucureşti.
14. Rassmussen, V., 1924, *Psychologie de l'enfant - L'enfant entre quatre et sept ans*, Paris, Felix Alcan.
15. Steiner, R., 1991, *Înnoirea artei pedagogice-didactice prin ştiinţa spirituală*, Bucureşti.
16. Stoian, S., 1943, *Sociologia şi pedagogia satului*, Editura Prometeu.

LILIANA STAN

CÎTE CEVA DESPRE MINCIUNĂ. INDUCERE ÎN ERCARE, SIMULARE

1. Cunoaşterea şi însăpînirea realităţii sînt drumuri nu lipsite de ocolişuri sau paradoxuri care tocmai ele pot să dea seamă de măreţia traseului parcurs. Atît discursul teoretic cît şi cel practic se complac la un moment dat într-un perimetru aporetic decantîndu-şi, astfel, autentice valenţe euristice necesare defrişărilor ulterioare.

Înşişi "campionii" luciditătii, logicienii, nu s-au sfiit să recunoască că raţionalitatea corectă este o abstracţiune, un rezultat al izolării gîndirii de procesele neesenţiale şi contingente. În realitate, "gîndirea logică - remarcă Petre Botezatu - funcţionează în condiţii psihologice complexe, sub înrîurirea afectelor şi impulsurilor, a dorinţelor şi a scopurilor urmărite. Ea este supusă unor presiuni violente, capabile să o abată de la cursul său normal" [1: 106]. O exacerbare a funcţiei logicităţii şi o ipostaziere a inteligibilităţii discursive ca supremă jurisdicţie epistemică nu ar duce decît la o idolatrie periculoasă pentru integralitatea spiritualităţii umane.

Direcţionîndu-ne investigaţia de acest crez epistemic orientativ, vom încerca să pătrundem în palierele deconcertante, mai puţin clare, ale raţio- nalităţii contrafactuale, travestită în ceea ce îndeobşte se numeşte minciu- nă, simulare,

Scanned with OKEN Scanner

inducere în eroare. Vom urmări acest obiectiv din perspective diferite ca cea retorică, logică, pedagogică, estetică, praxiologică.

Studiul minciunii este un domeniu marginalizat, dacă nu chiar inexistent. Atunci cînd tangenţial se atinge această problemă, minciuna este considerată a fi drept epifenomen al gîndirii pasionale sau al gîndirii patologice, reliefîndu-se doar laturile malefice ale acesteia. O practică atît de veche şi atît de frecventă, să nu merite această demnitate teoretică ? Dacă psihologia se va interesa de mitomanie ca proces psihic, logica se ocupă de contradicţiile şi erorile gîndirii; dar acestea sînt alte probleme, care nu ating specificitatea minciunii. Retorica, poate cea mai îndreptăţită s-o revendice, face şi ea referiri uneori, dar destul de vagi [2]. Cît priveşte pedagogia, aceasta o respinge *ab initio*.

Identificarea mecanismelor şi a funcţionalităţii contrafactualităţii voite nu este un gest gratuit care ar ţine de o pedanterie gnoseologică. Un atare gest se vrea o încercare de demontare a intimităţii fenomenului pentru a-i cunoaşte atît puterea malefică cît şi beneficiile, dacă acestea există.

Ştim că însuşi adevărul logic se decelează prin relaţionare la falsitate. Uneori, falsitatea "cîntăreşte" foarte mult în prefigurările alethice. E suficient ca un singur enunţ dintr-un complex epistemologic să se dovedească a fi fals, pentru a răsturna întregul eşafod explicativ. Nu e de mirare că unii epistemologi au adoptat ca strategie de validare a teoriilor nu verificabilitatea, ci falsitatea [3: 82-85]. Şi în cazul comportamentului simulat este de dorit cunoaşterea pîrghiilor care îl potenţează şi îl întreţine pentru că - aşa cum arată Tadeusz Kotarbinski [4: 330] - "cunoaşterea unor procedee la care pot recurge în luptă adversarii inumani înarmează într-o anumită măsură pe oamenii oneşti". Să ne gîndim la propaganda nazistă, clădită în bună parte pe minciună, care a înşelat pînă în ultimul moment o mare naţiune civilizată.

2. În dicţionarul *Larousse clasique* (Paris, 1957), se consideră minciună "propoziţia contrară adevărului". În *Littre* găsim o definiţie asemănătoare: "discurs contrar adevărului făcut cu intenţia de a înşela". Aceste definiţii par a fi restrictive. Ele se raportează la limbajul verbal, ca şi cum am putea minţi numai vorbind. Dar la fel de bine se minte prin gesturi, mimică, comportament. "Cele mai crude minciuni - scrie Robert Louis Stevenson - sînt spuse adesea în tăcere. Un om poate să fi stat ceasuri întregi fără să deschidă gura, şi totuşi să fi fost un prieten neloial sau jalnic calomniator" [5: 44].De asemenea, putem minţi apelînd nu numai la entităţi minimale (enunţ, gest), ci şi la unităţi mai mari de discurs lingvistic sau neverbal.

Definirea minciunii în termenii discursului contrar adevărului comportă anumite discuţii. Sextus Empiricus, în *Contra retorilor*, poposind asupra termenului "convingător", îl explicitează în trei feluri: "într-un sens se numeşte astfel ceea ce e adevărat în mod evident şi care, producînd o reprezentare a adevărului, ne obligă să ne dăm adeziunea; în al doilea sens "convingător" se numeşte ceea ce este fals şi, după ce produce o reprezentare a adevărului, ne sileşte să ne dăm adeziunea - ceea ce retoricii obişnuiesc să numească "verosimil", fiindcă este asemănător cu adevărul; în al treilea sens "convingător" se numeşte ceea ce e comun adevărului şi falsului" [6: 239]. Observăm că în al doilea sens

identificăm în actul convingerii minciuna. Ea se caracterizează prin intenţionalitate. Nu este o simplă eroare. Minciuna este o "greşeală" intenţionată, învăluită şi susţinută pragmatic. Interesul pus în joc prezidează efortul agentului mincinos în determinarea la receptor a unei atitudini convenabile lui. Puţin îl interesează pe mincinos dacă ceea ce emite se referă la o realitate de fapt şi de drept. Adevărul referenţial se supune adevărului pragmatic. Încît, orice minciună este "adevărată" pragmatic.

Minciuna este un enunţ intenţionat ce etalează o informaţie mai mult sau mai puţin contrafactuală. Spunem astfel pentru că informaţia poate avea şi referent real, atunci cînd ideea ataşată informaţiei transmise este eronată, dar întîmplător informaţia transmisă concordă cu realitatea. Prin această conduită simulată se produce un decalaj între forma gîndită şi forma transmisă, în sensul că una se interiorizează dar alta se spune. Analizînd minciuna la intersecţia dintre forma gîndită, forma transpusă şi factualitate vom reţine următoarele:

- între forma gîndită şi factualitate trebuie să se instituie un raport de adecvare; un mincinos, ca să parvină la avantajele actului său, trebuie să cunoască toate datele problemei, trebuie să fie foarte "realist";
- simularea este asigurată de divergenţă dintre forma gîndită şi forma exprimată; dacă acestea coincid, se ajunge la un comportament sincer - ceea ce nu este de dorit (!);
- între forma transmisă şi factualitate se stabileşte un raport de convergenţă pragmatică; din perspectivă strict discursivă, relaţia este arbitrară: ceea ce se afirmă poate să existe sau nu;
- în timp ce forma gîndită are referenţialitate obiectiv-pragmatică, forma transmisă are referenţialitate subiectiv-intenţională; orice intenţie se va travesti într-o formă discursivă corespunzătoare. Cu cît legătura "subterană" dintre cele două niveluri intenţionale este mai opacă pentru receptor, cu atît succesul inducerii în eroare este asigurat.

Conchidem în acest punct al demersului nostru că minciuna este un act al unui agent (sau agenţi) îndreptat asupra unui pacient (sau pacienţi), caracterizat prin adoptarea unui comportament voit contrafactual, cu referenţialitate prioritar pragmatică, vizînd o finalizare persuasiv-acţională.

3. Merită minciuna să fie atît de mult hulită ? Credem că nu. Să presupunem un cadru non-mitomanic de mişcare a agentului pentru înfăptuirea deziderateloг sale. În acest caz, el va trebui să aştepte un context prielnic, ceea ce înseamnă timp, dar, mai ales, va fi nevoit să apeleze la strategii mult mai costisitoare: ameninţare, furt, forţă etc. În comparaţie cu aceste mijloace, "minciuna - afirmă Guy Durandin - se prezintă în primul rînd ca o conduită non-agresivă", ca "o economie de forţe, în cursul unei lupte" [7: 20]. Să reţinem deci că minciuna ar putea figura într-un viitor tratat al lucrului ... uşor făcut !

Să recunoaştem, apoi, că minciuna nu se află la îndemîna oricui. Ea presupune inteligenţă, uneori chiar geniu. Să evidenţiem coeziunea şi logica "de fier" a articulaţiilor sale interne. "Se ştie - remarcă Ch. Perelman - greutatea care reprezintă pentru mincinos de a menţine coerenţa universului său fictiv" [2: 268]. Condiţia succesului unei minciuni este dată de consistenţa sa internă. Nu în zadar

Scanned with OKEN Scanner

se spune că o bună minciună trebuie să fie crezută şi de cel care o vehiculează.

Minciuna este reclamată şi de factorul civilizaţie. În primul rînd pentru că ea presupune o anumită performanţă a gîndirii umane. "Eu sugerez - scrie George Steiner - că momentul cînd limbajul a devenit uman a fost strîns legat de momentul cînd omul a inventat o poveste, un mit pentru a scuza o greşeală pe care a făcut-o ... şi sugerez că evoluţia limbajului specific uman îşi are originea în mare măsură în descoperirea unor mijloace sistematice de a nega o ştire falsă, de exemplu o alarmă falsă, şi din descoperirea înrudită a povestirilor false - minciuni - folosite fie ca scuze fie în glumă" [8: 294].

Dar minciuna mai este o conduită "civilizată" şi din alt motiv. Societatea instituie o multitudine de norme care nu întotdeauna sînt respectate în litera lor. "Subiecţii suportă dificil regulile ... şi dacă uneori se mint, aceasta se întîmplă deoarece introduc sub adăpostul legii un raport de forţe". Dar marele avantaj al minciunii pentru cel ce minte este că acest raport de forţe nu este recunoscut ca atare. Această "revoltă" a mincinosului răstoarnă legea lăsînd-o să funcţioneze doar pentru alţii. Din acest punct de vedere - conchide Durandin - "minciuna nu este un produs al civilizaţiei ci mai degrabă un eşec al acesteia, ea nu este o pacoste nouă, ci un derivat al agresiunii originare" [7: 108].

Să nu uităm de funcţia protectoare şi terapeutică a minciunii pentru individ. Prin minciună şi neadevăr omul poate mai uşor să înfrunte realitatea şi timpul. El îşi creează singur minciuni cînd nimeni nu-l minte. "Omului - spunea Tudor Arghezi - îi place să se mintă şi să fie mințit, şi cînd nu-l mai minte nimeni şi nimic, se dezagregă". De aici miturile speranţei şi utopiile create de umanitate, care nu sînt constructe arbitrare ci orizonturi tonifiante şi propensatoare pentru om. "Avem nevoie de minciuni pentru a birui această realitate, acest "adevăr", avem nevoie de minciuni pentru a trăi" - ne atenţionează Nietzsche la un moment dat în *Voinţa de putere*.

Omul nu mai este pus în situaţia de a încălca explicit regulile comunitare, ci eludează prin minciună jaloanele înrădăcinate socio-instituţional, care îi par tiranice, neintrînd, totuşi, în conflict direct cu instituţiile ce le promulgă. Minciuna, ca "evaziune evasilegalizată", poate funcţiona ca "supapă de siguranţă" în societăţile înclinate spre anomie. Generalizată la scara întregii comunităţi, ea poate "garanta" o funcţionare acceptabilă, în măsura în care actorii cei mai importanţi acceptă "regulile jocului". Am putea avansa chiar ipoteza că o astfel de generalizare asigură o coeziune mai puternică respectivei societăţi, comparativ cu o altă societate în care se spune numai adevărul; de regulă, mai degrabă minciuna îi strînge laolaltă pe oameni, decît sinceritatea. Că o societate se poate clădi pe minciună, e lucru evident. Rămîne de văzut în ce măsură o atare societate (mai) este de dorit.

4. Sînt suficiente cuvinte şi idei care nu fac casă bună cu factualitatea şi cu adevărul. Însuşi conceptul de adevăr este "un ideal fictiv al sălilor de tribunal sau al seminariilor de logică" [8: 268]. Rudimente ale strategiilor contrafactuale, sub formă de camuflaje, vicleşuguri, inducere în eroare, sînt prezente şi în lumea animală. În timp ce neadevărurile animalelor sînt reflexe instinctive, acelea ale omului sînt voluntare, gratuite şi chiar creatoare. Seria răspunsurilor false la o

problemă este foarte mare, încît acest caracter "nemărginit" al falsităţii este important "atît pentru libertatea umană cît şi pentru geniul limbii" [8: 271].

Minciuna este facilitată de limbaj. Caracterul arbitrar al semnificantului faţă de semnificat potenţează, într-un fel, alunecarea vorbirii spre înşelăciune. Profitînd de faptul că semnele lingvistice nu seamănă cu lucrurile (poate cu excepţia onomatopeelor şi semnelor iconice), ele pot fi folosite pentru a afirma că ceea ce este nu este şi ceea ce nu este este. De aici şi bizara definiţie dată de Umberto Eco semioticii, ca "disciplină care studiază tot ceea ce poate fi folosit pentru a minţi" [9: 18].

Unele figuri de limbaj se originează în această capacitate a limbii de a păcăli. Metafora este acea strategie de discurs prin care limbajul, eludînd funcţia de a descrie, se erijează în factor de a masca sau dosi. "Metafora -consideră Du Marsais - este o figură prin care se transportă ... semnificaţia proprie a unui cuvînt la o altă semnificaţie care nu i se potriveşte decît în virtutea unei comparaţii pe care o facem în minte" [10: 105]. Şi alegoria, şi fabulaţia, şi antifraza sînt mai mult sau mai puţin "copiii ficţiunii" [11: 158], căci, după cum conchide Paul Ricoeur, a figura înseamnă "a vedea ca, dar nu întotdeauna a vedea sau a face să se vadă" [12: 105].

Limbajul "mincinos" oficiază, întemeiază - chiar - marea literatură. Pentru funcţia creatoare a limbii neadevărul sau mai-puţin-decît-adevărul sînt mijloacele de sporire a expresivităţii. Imprecizia cuvintelor, aleatorismul structural al gramaticii poetice, haloul indeterminat de semnificaţii derivate sînt tot atîtea modalităţi de a ascunde, a tăgădui, a pluti în ambiguitate. Poezia - de pildă - trăieşte, de fapt, prin ceea ce nu se spune în ea. A spune înseamnă a perima. Mesajul poetic ţine de un zbucium al istorisirii şi este format mai degrabă dintr-o suită de abţineri şi tăceri. Dacă se spune ceva, aceasta se face "printre rînduri" şi - eventual - "din disperare", cum ar spune Nichita Stănescu.

Arta, ca sistem specific de semnificare, se împacă bine cu mimarea, prefăcătoria şi minciuna. Ea nu este o simplă înşelăciune şi nu se reduce la aceasta, căci altfel, repudiindu-i mijloacele perfide de insinuare, am suprima-o, dacă nu s-ar părea singură sub propria ipocrizie. "Arta - spune Picasso - este o minunată minciună care ne face să ne dăm seama de adevăr"; dar, după cum afirmă M. Blanchot, ea poate fi şi o "primejdioasă putere de a merge către ceea ce este, prin infinita multiplicitate a imaginarului" [13: 189]. Ca să nu lezeze, ea îşi maschează ceea ce are de spus sub faldurile prefăcătoriei.

5. Vorbirea prefăcută realizează un decalaj vizibil între referinţă şi referent. Semnificaţia acestui tip de discurs nu se mai decelează prin raportarea la referent. "A vorbi pentru a minţi nu este acelaşi lucru cu a vorbi pentru a constata, ci pentru a acţiona: orice minciună este în mod necesar performativă. Vorbirea prefăcută este în acelaşi timp povestire şi acţiune" [14: 325]. Marcarea apropierii minciunii se face, paradoxal, prin invocarea adevărului. Ulise, în Odiseea, îşi prefaţează simptomatic toate prefăcătoriile prin formula "curat şi drept ţi-oi da răspuns la toate".

Sub masca unor conduite conformiste (mincinosul nu este recalcitrant, el "nu sare în ochi"), inventînd mereu tactici derutante, simulantul se complace într-un fals relaţional cu implicaţii atît asupra indivizilor apropiaţi, cît şi comunităţii

întregi. Totuşi, o societate fomentă numai din simulanţi nu poate exista. Minciuna se repartizează, se distribuie, este polarizată şi poluează spaţiul social şi politic. Ea este practicată fie de putere, fie de cei ce aspiră să parvină la ea. Ca o minciună să aibă succes cu adevărat, ea trebuie să se adreseze multora şi să fie crezută. Ca şi în pictură, se structurează un "trompe-l'oeil" social, un spaţiu simulat, regizând, astfel, gesturile şi acţiunile actorilor sociali într-o anumită direcţie. Controlarea acestui spaţiu foarte intim este şi trebuie să fie apanajul celor puţini, al Conducătorului; păstrarea secretului acestui orizont optic generează şi sacralizează, într-un fel, puterea lor. Dizolvarea unei realităţi sociale se face, adesea, prin divulgarea minciunii vechi, generalizată la nivelul întregii societăţi şi devenită, din această cauză, inoperantă. Dar asta, pentru puţin timp, căci o altă minciună, mai subtilă îi va lua locul până ce şi aceasta va fi aflată, deconspirată. Societatea umană pare să salte din minciună în minciună ... "De la Machiavelli oamenii politici au cunoscut probabil acest secret: că stăpînirea unui spaţiu simulat este originea puterii, că politicul nu este o funcţie, un teritoriu sau un spaţiu real, ci un model de simulare ale cărui acte manifeste nu sînt decît efectul realizat" [15: 322]. Prin acest vicleşug - aproape iminent - de inducere în masă a iluziei "realităţii" şi "adevărului", prin acest simulacru, puterea se perpetuează şi devine, astfel, eficientă. Să ne aducem aminte de Marele Inchizitor din Dostoievski care numai el ştia că Dumnezeu nu există - dar aceasta constituia secretul şi puterea lui. Astăzi funcţionează şi alte secrete. De pildă, "secretul băncii - arată J. Edern-Halliier - este mai presus de toate celelalte. Iniţiaţii, aceşti preoţi, aceşti teologi ai cifrelor îşi transmit secretul, căci numai ei îl cunosc şi rid pe furiş. Dar eu am să vi-l dezvălui: de fapt banii nu există" [apud 15: 323].

Aşadar, minciuna aranjează pe unii, defavorizează pe alţii, direcţionînd beneficiile în chip mai favorabil spre cei ce simulează. Ea nu este creatoare de valori; ea le distribuie altfel.

6. Fenomenologia minciunii se insinuează şi în actul didactic. Educatorul poate fi văzut şi ca un simulant al atotetc- sau atotcunoscătorului, al stăpînirii situaţiei sau a sinelui. El trebuie să joace, uneori, rolul imperturbabilului, al înţeleptului, al prietenului. Pe de altă parte, elevii sînt puşi în situaţia de a se adapta unei situaţii oarecum artificiale, cea creată şi regizată de profesor. Elevii, în clasă, nu mai sînt ceea ce sînt de fapt; nici profesorii. Şi profesorii, şi elevii simulează constant comportamente aşteptate, prognozate, normate, în consens cu modelele de profesor, de elev, de şcoală. Înregimentarea în acest "spaţiu de joc", pînă la un punct, este benefică şi garantează eficienţa demersului didactic. Naturalitatea situaţiilor şi a relaţiilor nefiind posibilă, rămîne să se apeleze la substitute, modele, mai mult sau mai puţin abstracte. Sub "clopotul de sticlă" al instituţiei şcolare, sînt cernate cunoştinţe şi experienţe condensate, tipice, exemplare, în ritmuri prestabilite, calculate, parcimonios desfăşurate. Randamentul incorporării acestor instrumente ţine şi de dimensionarea acestui "spaţiu de simulare" care este şcoala. Nu de puţine ori s-a cerut expres ca şcoala să aducă în ea realitatea, sau, mai mult, să fie viaţa însăşi. Numai că aşa ceva nu-i posibil. Ne mulţumim ca şcoala să fie un simulacru al realităţii, o "antecameră" a ei, o experienţă "in vitro". Iar eficienţa ei este dată nu de concretitudinea stufoasă a existenţei (ne)desfăşurate

în ea, ci de abnegaţia cu care selectează şi izolează faptele, cazurile, posibilităţile. Eficienţa instrumentului incorporat ţine şi de calea abstractă, "sintetică" de derivare a lui, ceea ce-l poate face mai suplu şi mai pasibil de generalitate.

7. Să fie minciuna, inducerea în eroare, simularea demne de dispreţul nostru? Şi da, şi nu. Da, în măsura în care, neluîndu-le în serios, ne încătuşează. Nu, în măsura în care ne ajută să ieşim din ele, chiar mîntindu-ne.

Bibliografie

1 Petre Botezatu, *Note de trecător*, Editura Junimea, Iaşi, 1979.
2 Vezi proiectul neoretoric al autorilor Ch. Perelman şi L. Olbrechts-Tyteca, *La nouvelle rhetorique. Traité de l'argumentation*, Paris, 1958, pp. 267-8, unde doar se remarcă dificultatea problemei.
3 Vezi Karl Popper, *Logica cercetării*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1981.
4 Tadeusz Kotarbinski, *Tratat despre lucrul bine făcut*, Editura Politică, Bucureşti, 1976.
5 xxx *Trei secole de paradox*, Editura Albatros, Bucureşti, 1984.
6 Sextus Empiricus, *Opere filosofice*, Editura Academiei, Bucureşti, 1965.
7 Guy Durandin, *Les fondaments du mensonge*, Flammarion, Paris, 1972.
8 George Steiner, *După Babel. Aspecte ale limbii şi traducerii*, Editura Univers, Bucureşti, 1983.
9 Umberto Eco, *Tratat de semiotică generală*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1982.
10 Du Marsais, *Despre tropi*, Editura Univers, Bucureşti, 1981.
11 Pierre Fontanier, *Figurile limbajului*, Editura Univers, Bucureşti, 1977.
12 Paul Ricoeur, *Metafora vie*, Editura Univers, Bucureşti, 1984.
13 Maurice Blanchot, *Spaţiul literar*, Editura Univers, Bucureşti, 1980,
14 Tzvetan Todorov, *Povestirea primitivă*, în *Pentru o teorie a textului*, Editura Univers, Bucureşti, 1980.
15 Jean Baudrillard, *Le trompe-l'oeil*, în *Semnificare şi comunicare în lumea contemporană*, Editura Politica, Bucureşti, 1985.

CONSTANTIN CUCOŞ

A FI PROFESOR - OPINII

Urmărim de mai mulţi ani felul în care serii de studenţi de la facultăţile cu profil didactic ale Universităţii ieşene se raportează - individual sau colectiv - la viitoarea lor carieră.

Obiectivele acestei tentative vizează: 1. cunoaşterea măsurii în care cerinţele reale ale acestei profesii sînt percepute de cei care au optat pentru ea; 2. orientarea activităţii noastre cu studenţii - în cadrul disciplinelor psihologie şi pedagogie -

Scanned with OKEN Scanner

spre aspecte de neomis. Menționăm că acestea sînt deopotrivă semnalate atît prin interesul sporit pe care-l trezesc, pozițiile diverse care sînt formulate în legătură cu ele, dar și, paradoxal, prin nesesizarea lor. Ni s-a impus, spre exemplu, constatarea faptului că în expectația lor inițială față de pedagogie și educație studenții realizează preponderent aspectul tehnic - metode, "rețete de lecție", mijloace de disciplinare, de transmitere a cunoștințelor, etc. - și mai puțin pe cel esențial, garanție a oricărei corecte orientări - valorile, principiile, relațiile din universul educației. Nu se sesizează că în afara culturii pedagogice, orice tehnică pedagogică se anulează; 3. surprinderea eventualelor note sau nuanțe pe care imaginea profesorului o capătă de la o generație la alte; 4. facilitarea individualizării actului didactic pe baza cunoașterii cît mai atente a fiecărui student.

Ca metode de regulă utilizate, ne-am oprit la probe cu structură liberă care să permită o largă desfășurare a disponibilităților. Este cazul probei ad-hoc, sugestiv numită "Scrisoare deschisă profesorilor mei" sau a celui "Autoportret/ Portret acum și aici" în care fiecare student trebuie să se "vadă" în postură de profesor, pornind de la ceea ce psihologic știe despre sine pînă la momentul probei, sau să-și "vadă" în această postură diverși colegi. Sînt situații în care proba aceasta realizează un moment introspectiv al prizei de conștiință obligatoriu cel puțin în cel de-al doisprezecelea ceas. Aceasta, pentru că nu de puține ori se mărturisește faptul că perspectiva "îndepărtată" de a fi profesor - deși studenții sînt, unii, deja în anul al III lea - nu le-a fost pînă acum adusă așa de aproape și nu au fost obligați să reflecteze matur și strict raportat la propria individualitate asupra ei.

În faza preliminară în care ne aflăm acum, a prelucrării acestui bogat material, s-a impus o constatare: seriozitatea și maturitatea multora dintre "vocile" participante, prospețimea susținerii - chiar dacă a unor adevăruri redescoperite - punctelor lor de vedere.

Spre ilustrare propunem grupajul ce urmează, realizat pe ideea unității prin complementaritate a conținuturilor, cît și a diversității tonalităților utilizate: de la analiză la confesiune[1].

Să consemnăm că autorii rîndurilor ce urmează, studenți în momentul relatării materialelor, sînt astăzi, în marea lor majoritate preparatori la facultățile universității ieșene.

"...profesorul ideal: seducător în plan teoretic
și de-a dreptul utopic în plan practic".

Profesorul *știe*, încă din start, că ia contact cu structuri variate, cu modele și concepții personale, suficient de greu de clintit chiar în cazul unei vîrste mici și, prin urmare, în cele mai multe cazuri, adoptă o atitudine externă, "din afară", care, *profesional* ar putea fi acceptată de toți drept *ideală*. El este convins că așa satisface scopul prim al școlii - pregătirea profesională - și, nedorind complicații,

---

[1] Implicarea directă, prezența totală sau preponderentă a persoanei întîia se justifică și prin cerința formală a probei: "Cum te vezi ca profesor ?", "Ce înseamnă pentru tine a fi profesor ?"

evită contacte de altă natură cu discipolii. Este cea mai clasică, să spun aşa, din greşelile dascălilor. Măcar dintr-un motiv de bază: procedînd aşa, profesorul nu va mai fi ideal nici pentru grupul restrîns de care vorbeam şi cu care, structural, ar putea fuziona. El îşi inhibă, în mod deliberat, umanul, subiectivul (puntea de legătură cu elevii, în fapt) şi devine o entitate cerebrală, "obiectivă", un instrument de lucru în ultimă instanţă al neiniţiaţilor discipoli. Aceştia îl iau ca atare, "se servesc" sau nu (în funcţie de chemare) de informaţiile oferite de "computer" şi îşi formează o imagine foarte vagă a personalităţii profesorului în cauză, în subconştient. Ulterior (mult după anii de şcoală), pentru cei neinteresaţi de materia respectivului, imaginea se va deforma complet, va reda un contur psihilogic insipid şi, uneori, nici măcar atît. Un profesor comun dintr-un individ care, structural, ar fi reuşit poate, să reflecte o personalitate particulară.

A doua eroare este cealaltă extremă: profesorul implicat în viaţa grupului, "apropiat", "atoateştiutor", blînd, suav, complice. Două pot fi efectele nefaste ale acestui gen: 1. activitate profesională zero sau 2. diminuarea oricărei diferenţe de statut (profesor, elev) dar nu în sensul pozitiv (discuţiile libere, tratarea din punct de vedere *intelectual democratică* şi nu invers), ci într-unul mai puţin fericit: tranformarea respectului într-o tratare, e drept binevoitoare dar totodată colegial-amicală din partea elevului, fără nici o urmare serioasă, se-nţelege, în plan profesional.

Compromisul celor două este, paradoxal, în unele cazuri, norocos (cînd se reţin, evident, aspectele pozitive din cele două atitudini) dar, consider, nu şi soluţia cea mai bună pentru ideea de profesor-marcă, adică aşa cum ne-am vrea toţi într-o atare ipostază.

Profesorul (eu ca profesor aş...) este (trebuie să fie) un epicurean calm şi cugetat. Acesta atrage *interesul* tuturor (indiferent de structură!) ca o primă treaptă de comunicare. Urmează o scurtă tratare zeflemitor-superioară (în limita posibilităţilor!) dar nicicum dispreţuitoare, ci, dimpotrivă, "colegială". Din aceasta derivă, în general, *simpatia*. Următoarea treaptă este pregătirea profesională. Cu cît e mai vizibilă, cu atît realizarea condiţiei - *respectului* (consecinţa) - este mai mare. De asemenea, profesorul trebuie să lase discipolului libertate în gîndire şi manifestare (indiferent de materie) - de aici - *dorinţa de muncă*. În fine, profesorul trebuie să aibă (să-şi educe la nevoie!) simţul dramatic. Simularea îngăduinţei şi severităţii în cazurile-limită este absolut necesară - ea atrage după sine ultima condiţie şi cea mai durabilă: *dragostea*.

Profesorul ideal este, în cele din urmă, aidoma unui personaj iluminist: *seducător* în plan teoretic şi de-a dreptul *utopic* în plan practic.

Codrin Liviu Cuţitaru, student anul II - Engleză (1988), actualmente preparator la Catedra de engleză, Facultatea de Filologie, Universitatea"Al.I.Cuza"Iaşi.

"...bănuiesc că sînt aproape om mare"

Hotărîrea mea de a fi profesor s-a născut dintr-o simţire. Şi poate e mai drept că ceea ce am urmat, fără gînd aproape şi fără istov a fost Matematica.

Scanned with OKEN Scanner

Cîndva eram convins că oamenii mari ştiu exact ce au de făcut, că n-au îndoieli şi pentru ei viaţa e dreaptă, fără zbucium. Că pînă şi necazurile care-i lovesc sînt trăite cu tărie şi echilibru, iar durerea e măsurată şi calmă (într-un fel, alăturaţi mie cel de atunci, aşa părea să fie). De aceea felul în care mi-am ales atunci, spre sfîrşitul liceului (era ora întrebării ce arde - "ce voi fi?") meseria mi s-a părut a fi un semn de maturitate. De fapt n-a fost nici o alegere. Exista în mine de multă vreme un răspuns pentru o întrebare care încă nu fusese pusă, răspuns pe care l-am purtat ani pînă s-a născut întrebarea.

Primele zile de practică pedagogică în liceele ieşene m-au întors cu faţa spre ceva nou, pe care-l ştiam fără să-l înţeleg însă. Eram încă "elev" pus în faţa altor elevi spre a le fi dascăl şi nu atît spre a le fi lor dascăl cît pentru a învăţa de la ei despre generaţiile ce vor veni şi pe care le voi educa. Deosebită simţire pentru mine, crescut sub semnul abstracţiunii, stăpînit mereu de încordarea înţelegii impusă de universul ştiinţelor matematice. Aflam astfel că dincolo de ştiinţa pură există copilul, adolescentul, că va trebui să alcătuim o trinitate în care să joc un rol demiurgic.

M-am simţit aşezat în lumina unei înţelegeri adînci, de neuitat. Şi am început să bănuiesc că sînt aproape om mare.

Cătălin Stănică, student anul III Matematică (1988), actualmente preparator la catedra de Analiză, Facultatea de matematică, Universitatea "Al.I.Cuza" Iaşi.

"...aş vrea să nu devin un monstru didactic"...

Dacă ar fi să schiţăm un "model", o metodologie ideală, un sistem, am ajunge la un "tratat" fără cap şi fără coadă, utopic şi ridicol. Dacă ne-am gîndi la tot ce am urît şi urîm încă la mulţi dintre profesorii noştri, şi încercînd să fim altfel decît "modelele" în negativ ale fotografiei, am fi mai cîştigaţi.

Se ştie de mult că între învăţăcel şi profesor există, trebuie să existe, o relaţie complexă de comunicare. Fraza asta pare banală pentru că sună familiar, dacă nu vetust, în urechile bombardate de clişee. Dar ce este o "comunicare?" Analog procesului comunicării între opera de artă şi receptor, între literatură şi lector, între pictură şi privitor, există cîteva nivele de natură diferită, ale comunicării. În cazul general, aşa cum îl vede semiotica, oricare semn "spune" ceva despre realitate (referent), despre cel ce emite semnul (emiţător) şi, prin conţinut, formă, sugestie - realizează nivelul pragmatic al comunicării - *efectul* asupra celui ce receptează semnul.

Şcoala nu fabrică oameni de cultură, acest lucru e prea puţin înţeles. Şcoala pregăteşte pentru cultură. Oamenii de cultură nu sînt nici fabricaţi, nici nu sînt, de la început, "potenţiali" oameni de cultură. Şcoala trebuie să educe. Comunicarea trebuie să presupună o etică. Ea deschide spre cultură, pe care învăţăcelul trebuie s-o descopere şi să trăiască în interiorul ei. Dacă aş ajunge vreodată profesor, mi-aş promite în fiecare zi să nu plictisesc, să nu fiu obositor, să nu încerc să torn informaţii cu găleata în capul încă neorganizat al elevului. Aş încerca să nu devin un monstru didactic, o maşină care debitează la infinit vorbe uscate. Şcoala ar

trebui să învețe pe elev să gîndească, să vadă, să se orienteze, să trăiască în interiorul culturii. Pentru ca aceasta să fie un lucru posibil, între învățăcel și profesor trebuie să existe un liant spiritual-afectiv pentru care profesorul trebuie să aibă talent și inventivitate și să pună mult suflet. Să știe să facă diferența între sistem și realitate, între cultură și erudiție, între etică și jurisdicție. Profesorul ar trebui să aibă o uriașă inventivitate. Să ofere mereu ceva surprinzător, să "provoace" la gîndire. Să fie sisematic, să discute chestiunile esențiale, fără să dea impresia unui sistem rigid.

Ora de literatură trebuie să fie un dialog. Un dialog despre "dialogul" mare al literaturii. Literatura să nu fie o disciplină, ci o "realitate", c componentă subiectivă a realului. Literatura trebuie să fie receptată ca o amplă existență. Altfel, textele nu mai sînt decît urmele morții unor oameni numiți poeți și scriitori. Actul dialogului despre literatură este, în esența lui, unul de *reactualizare*, de recreare, de regîndire.

Există în toate disciplinele teritorii aride. Inventivitatea profesorului este singura ce îi poate salva pe elevi de la scîrba de gramatică, de pildă. Ar fi cu totul altceva dacă analizele gramaticale s-ar face pe texte din marii poeți și scriitori, chiar și în școlile generale. Dar trebuie să știi ce și cît să oferi, pentru a capta atenția învățăcelului.

Iar altă cerință ar fi o atenție fantastică a profesorului, o mie de urechi și o mie de ochi, pentru a participa, pentru a înțelege procesul de înțelegere, de receptare la fiecare învățăcel. Tot restul ... este maimuțăreală.

Sebastian Drăgulănescu, student anul II - Română (1988), poet, autorul volumului "Din jurnalul unui înger", Iași, Junimea, 1991.

"...ne-normele profesorului"

Există o seamă de lucruri a căror amintire poartă, cu sau fără voia noastră, nuanțele vremii în care am fost aevea, ale înțelegerii de atunci a oamenilor și a gîndurilor; e ca și cum nimic nu s-a schimbat în lume și nimic n-a încercat, în cine știe cîte chipuri, viața fiecăruia. Apoi, mai presus de altele, reînvie imagini ale oamenilor sau ne oprim cu judecata de valoare asupra celor de azi, de parcă am avea un fel anume - veșnic neschimbător - de a-i pricepe. Așa cred că pare fiecăruia încercarea de a spune (sau chiar numai de a-și închega ideile în minte, înecînd cuvintele sunătoare) ceva despre profesor - această persoană deopotrivă lăudată și blamată (" - Așa te-a învățat la școală ?", răbufnește mînia cîte unuia ofensat de vreo obrăznicătură de vîrstă școlară).

Asupra profesorului se formulează atîtea și atîtea judecăți, că nici el nu știe cîte calități i-ar mai fi de folos și cîte defecte ar trebui să-i mai dispară din obiceiuri, ca să-și capete numele dat de diploma de investitură. Căci alte nume este aproape cu neputință să nu primească (de la elevi sau chiar de la colegii de cancelarie): de la inofensivele "Moș Cutare" și "baba de ...", pînă la alte cîtele, de nici nu le mai rabdă scrisul!...

Și în fapt, cine este profesorul ? Prin ce apare el lumii ca fiind ceea ce este ?

Scanned with OKEN Scanner

Unii cred că trebuie să existe un anume mod de a vorbi, de a gîndi, de a se purta; şi poate această identificare - "după vorbă, după port" - nu este prea îndepărtată de realitate. Căci, o dată intrat în clasă, zeci de perechi de ochi te supun unui examen critic (chiar exagerat de critic). Să nu aştepte profesorul nici cea mai mică îngăduinţă! Lui nu-i este îngăduit să meargă oricum, să vorbească oricum; într-un cuvînt, nu trebuie să greşească. Asta nu înseamnă că rigorismul e apreciat. Ne-am dezbrăcat de imaginea aceea a profesorului conglomerat de calităţi; dar ce punem în loc?

Profesorul ne place sau nu în primul rînd prin ceea ce spune. Nu o puzderie de lucruri interesante, dar inoperante, am aşteptat de la dascălii noştri, ci mai curînd o seamă de structuri, de idei luminoase, care să ne îngăduie înţelegerea altora; ne-am putea declara mulţumiţi de-am pricepe şi de-am ţine minte, de la fiecare din profesorii pe care i-am întîlnit, un lucru mai de soi. Adevărul, acel lucru trebuie să-l cauţi în discursul sau în acţiunile dascălului.

Cît priveşte discursul, îi pretindem de fiecare dată claritate şi distincţie, logică internă; mai păstrăm nostalgia stilului academic, pe care (poate) n-am avut aşa de des şansa de a-l recepta, sau pe care nu l-am întîlnit decît în cărţi prăfuite, din alte vremuri. Oricît s-ar schimba vremurile, rostul profesorului cred că e de a ne face să gustăm frumuseţea cuvîntului bine orînduit, căci de cel prost aşezat e sătulă lumea ...

În alte privinţe, e bine a nu pretinde profesorului mai mult decît omului în sensul cel mai ... generos. Ca să nu atingă perfecţiunea (sau, mai grav, ca să n-o depăşească!), el e supus greşelilor, intrigilor mărunte şi celorlalte fireşti lucruri din peisajul umanului. Profesorul are dreptul să fie trist, nervos, intrigat de mersul tramvaielor, iritat de "autoaprovizionare" ş.a.m.d. Poate acţiona sub imperiul unor porniri de moment sau poate să te aprecieze defectuos. Dar cea mai mare "imoralitate" a profesorului cred că rămîne eroarea ştiinţifică; "errare humanum est" numai în anumite limite. Or, ştiinţa profesorului trebuie să fie corectă pentru timpul său şi să se schimbe pe măsura naşterii noului.

Iată, va întîlni profesorul, în cariera sa, situaţia unor răsturnări spectaculoase - create de orele astrale ale cunoaşterii, dar nu mai puţin de preferinţe strict subiective pentru o idee sau alta. Nedumerirea discipolului vis-a-vis de înclinaţia instabilă spre un sistem, apoi spre altul, elogiate, pe rînd, ca şi cum ar fi prima iubire, ar putea fi întîmpinată în maniera lui Nae Ionescu, cu o replică nu prea academică, dar destul de sugestivă: numai boul e consecvent, numai el trage în jug de dimineaţă pînă seara; noi sîntem oameni! Şi, pentru această pacoste ontologică, nu ne e îngăduit a fi robii unei idei sau (vai!) ai unei ideologii, căci, vorba filosofului din Efes, "totul curge!"

Relativism ? Numele cel mai potrivit este: realism. Adică profesorul are trebuinţă de picioare proprii bine ancorate în pămînt, ca o măsură de apărare împotriva oricărei atracţii din sferele înalte şi aproape totdeauna de o ineficienţă deconcertantă. Mai voim a căuta principii pentru viaţa profesorului şi o facem uneori într-un mod jalnic, sub semnul reţetarelor oferite, cu largheţe, de specialişti. Dar au fost prea puţini oameni în lume care au trăit după propriile percepte; şi mai puţini au fost cei care nu s-au abătut, măcar cu un pas timid, de la normele fabricate de alţii. Ar fi atunci firesc să-i cerem educatorului să ţină în braţe şi să

Scanned with OKEN Scanner

aibă în minte mai mult decît zece porunci, un cer înstelat deasupra şi legea morală în sine ? Poate şi aşa e prea mult ! Ne învaţă unii că o morală minimă are şansa cea mai mare de a fi cu adevărat vie. Pentru profesor supravieţuirea în intervalul profesiei - un interval al empatiei, al cunoaşterii şi al iubirii - e singura şansă neutopică. Un preaplin de normele sale va găsi dincoace şi dincolo de sine, aşa că va fi veşnic condamnat la libertatea de a trăi întru ele...

Cristian Bocancea, student anul III - Filosofie-Istorie (1988), actualmente preparator la catedra de Sociologie, Facultatea de Filosofie, Universitatea "AL.I.Cuza" Iaşi.

TO BE A TEACHER - OPINIONS

The paper brings forth a number of the students' points of view regarding the teaching profession. The diversity of the problems under focus as well as the mature way in wich they are dealt with are worth mentioning.

LUMINIŢA MIHAELA IACOB

PROFESIUNEA PĂRINŢILOR ŞI ASPIRAŢIILE PROFESIONALE ALE ELEVILOR

Aspiraţiile, în calitatea lor de segment al subsistemului motivaţional, joacă un rol deosebit de important în determinarea echilibrului psihologic al persoanei cu mediul ambiant. Exprimînd dorinţele subiectului în legătură cu împlinirea anumitor obiective materiale şi spirituale, ele determină atît traiectoria existenţială a individului, cît şi performanţele obţinute de acesta în acţiunile pe care le întreprinde. În acest sens un loc principal îl ocupă aspiraţiile profesionale, deoarece prin profesiunea practicată şi prin rezultatele obţinute pe linie profesională omul îşi găseşte, în cea mai mare parte, echilibrul social şi psihologic de care are nevoie. Acesta este motivul care impune necesitatea cunoaşterii condiţiilor şi a mecanismelor psihologice de formare a aspiraţiilor profesionale la elevi, pentru a-i putea modela în chip armonios şi eficient.

După cum este lesne de înţeles, în formarea aspiraţiilor profesionale ale copiilor un loc important îl ocupă familia. Ca factor modelator familia are prioritate temporală faţă de acţiunea altora (de exemplu: şcoala) iar durata, intensitatea şi

varietatea influenţelor familiale atîrnă greu în balanţă. De asemenea, să menţionăm că intimitatea şi fineţea unor demersuri psihologice exercitate de familie (îndemnuri, sfaturi, rugăminţi, exemple, coerciţii ş.a.) sînt greu de egalat. De aceea se poate afirmă că aspiraţiile profesionale ale copiilor sînt în cea mai mare parte "centrate" pe acest factor.

Referiri la maniera în care familia influenţează aspiraţiile profesionale ale elevilor s-au mai făcut în literatura noastră de specialitate. Astfel, E. Potorac (1978) constată că nivelul aspiraţional al elevilor din zilele noastre tinde către o profesionalitate înaltă, fenomen materializat în dorinţele elevilor de a avea profesii care depăşesc pe cele ale părinţilor ca nivel de instruire, şi explicat de autoare prin condiţiile oferite de societatea contemporană unde instruirea de nivel ridicat este o cerinţă la ordinea zilei. La rîndul său, V. Radu (1971) constată că tinerii au puternice aspiraţii orientate spre studii medii şi superioare, fenomen determinat de "modelul uman contemporan", caracterizat prin nivel ridicat de cunoaştere. Noi avansăm şi alte exemplificaţii posibile. În acest sens credem că pot fi luate în discuţie şi alte motive, unele cu un accentuat caracter personal, cum ar fi: prestigiul social al unor profesiuni care cer un nivel ridicat de pregătire, avantajele materiale oferite de acestea, condiţiile mai bune de muncă ş.a.

Încercînd să descifreze mecanismele psihologice concrete prin care familia influenţează formarea aspiraţiilor copiilor, E. Potorac pune în evidenţă rolul activ pe care îl au în acest sens sfaturile părinţilor. Autoarea constată că "părinţii îşi exercită influenţa prin opinia lor asupra aptitudinilor copilului, prin informaţii cu privire la diferitele profesii, prin părerea lor asupra avantajelor şi dezavantajelor acestora, prin preferinţele şi dorinţele lor legate de viitorul profesional al copilului etc." Ea susţine că aspiraţiile elevilor sînt, în majoritate, în concordanţă cu preferinţele părinţilor, fapt ce atestă puterea de influenţare a familiei.

În această direcţie familia are însă şi alte resurse educaţionale, una din aceasta fiind *profesiunea părinţilor*. Activitatea profesională a părinţilor se constituie ca o sursă psihologică cu valenţe puternice, care acţionează direct sau indirect asupra genezei aspiraţiilor profesionale ale copiilor. Profesiile părinţilor pot juca rol de:

- sursă directă pentru cunoaşterea profesiunii proprii sau a celor înrudite (cunoştinţe, aptitudini, condiţii de muncă, avantaje etc.);
- sursă psihologică a intereselor profesionale - copiii îndrăgesc profesiunile părinţilor;
- sursă a aspiraţiilor profesionale ale copiilor - raportîndu-se la ele, copiii îşi formează propriile aspiraţii profesionale, în consens sau în opoziţie cu acestea.

Pentru a surprinde unele aspecte psihologice care mediază acţiunea modelatoare a acestui factor psihosocial, am întreprins o anchetă pe un lot compus din 100 de subiecţi, 50 de preadolescenţi şi 50 de adolescenţi elevi la gimnaziu sau liceu din Iaşi. Am cerut subiecţilor să realizeze o compunere pe tema: "Ce ştiţi despre profesiunea părinţilor voştri ?". De asemenea, le-am cerut, în final, să-şi menţioneze opţiunile profesionale în raport cu profesiunea părinţilor. Informaţiile obţinute pe această cale le-am coroborat cu altele, obţinute din alte surse: convorbiri organizate cu e- levii şi profesorii diriginţi, analiza documentelor şcolare ş.a. astfel încît am putut obţine unele date relevante şi stabili anumite concluzii importante.

Scanned with OKEN Scanner

O primă constatare importantă din punctul de vedere urmărit de noi se referă la maniera în care se raportează subiecţii la profesiunile părinţilor. Această raportare este neuniformă, din moment ce am putut stabili că subiecţii folosesc cîteva modalităţi tipice de percepere şi valorizare a profesiunilor părinţilor. Astfel, se constată că mulţi subiecţi au în vedere cu precădere activităţile principale prestate de părinţi sub raportul solicitărilor la care aceştia trebuie să facă faţă: cunoştinţe, deprinderi de acţiune, solicitări speciale etc., chiar dacă aceste exigenţe sînt cunoscute cu o anumită aproximaţie. Din această categorie fac parte elevi cu nivel de pregătire diferită: slabi, mediocri, buni şi foarte buni. De asemenea, se pare că nici aptitudinile nu joacă un rol special în această direcţie, deoarece referiri de acest fel sînt făcute de elevi cu "înzestrarea aptitudinală" diferită.

O altă modalitate tipică de percepere a profesiei părinţilor de către copii este aceea în care dominantele sînt utilitatea şi importanţa socială a profesiunilor respective, fie că subiecţii le menţionează direct, fie că lasă să se întrevadă aceste aspecte, declarîndu-şi adeziunea lor afectivă la performanţele sau prestaţiile părinţilor. Şi subiecţii din această categorie sînt diferiţi ca nivel de pregătire şcolară şi "înzestrare aptitudinală".

Altă categorie de subiecţi se caracterizează prin aceea că au reţinut cu precădere condiţiile deosebite, ca dificultate sau risc, în care părinţii îşi practică profesiunea, fiind puternic impresionaţi de eforturile mari pe care le au de făcut faţă de aceştia pe plan profesional. Dispersia elevilor în funcţie de pregătirea şcolară şi de aptitudini este, şi în acest caz, aleatoare.

În sfîrşit, a apatra categorie de subiecţi se vădeşte a se distinge prin desprinderea "aspectelor estetice" specifice profesiunilor practicate de părinţi, aspecte ce au pentru ei un înţeles particular, raportat mai cu seamă la anumite particularităţi ale cadrului în care îşi desfăşoară părinţii activitatea, decît la aspectele de conţinut al profesiunilor respective.

În concluzie, se impune să subliniem că, din cauze diverse copii percep selectiv comportamentul profesional al părinţilor şi este posibil ca acest fenomen să fie implicat şi în constituirea aspiraţiilor lor profesionale.

Punînd problema raporturilor determinative între profesiile părinţilor şi aspiraţile profesionale ale copiilor noi pornim de la premisa că acest proces nu este simplu, linear şi univoc, ci complex şi multideterminat. În această accepţiune, putem să admitem că procentul şi maniera în care profesia părinţilor se implică în determinarea aspiraţiilor profesionale ale copiilor poate diferi, astfel încît factorul menţionat poate lua valoare de element cauzal, adjuvant sau cu valoare determinativă redusă la zero.

Privind la modul general raportul dintre profesiunea părinţilor şi aspiraţiile profesionale ale copiilor se desprind două tipuri de reacţii fundamentale: *continuitatea* şi *discontinuitatea profesională*. Fenomenul de continuitate profesională se exprimă în prezenţa unor aspiraţii profesionale care se constituie ca o "prelungire" a profesiei părinţilor (a unuia dintre ei sau a ambilor), în timp ce discontinuitatea profesională se exprimă prin declararea unor aspiraţii profesionale care traduc intenţia copiilor de a schimba profesia părinţilor. Din datele noastre rezultă că 26% din subiecţi optează pentru continuitatea profesională, în timp ce 74% sînt adepţii discontinuităţii profesionale. Cum aceste diferenţe cantitative sînt

Scanned with OKEN Scanner

semnificative din punct de vedere statistic ($p < .05$), rezultă că dorința de a schimba profesia părinților este o caracteristică dominantă a elevilor preadolescenți și adolescenți, "cei de azi și cei de aici", adică este vorba de un fenomen psihosociologic care poartă marca timpului și a locului de unde a fost identificat.

Predominanța discontinuității profesionale asupra continuității profesionale este un fenomen complex, cu determinări ce depășesc sfera influențelor familiale și cu o motivație intimă diversă (psihologică, economică, ideologică, etică etc.), el încadrîndu-se într-un context mai general. Astfel zis, "momentul contemporan" se caracterizează printr-o dinamică accentuată a vieții sociale și profesional, prin implicarea revoluției științifico-tehnice în toate ramurile vieții și prin deschiderea unor noi perspective socio-profesionale pentru tineret, așa încît fenomenul discontinuității profesionale apare ca un fenomen normal, cu determinare obiectivă. La toate acestea trebuie să adăugăm și o condiție subiectivă a sa, anume dorința firească a tinerilor de a se manifesta diferit dfață de adulți, avînd astfel o explicație completă a unui fenomen cu diverse implicații pozitive asupra vieții sociale și asupra fiecărei persoane în mod separat.

Dar și continuitatea profesională de-a lungul mai multor generații este un fenomen cu implicații pozitive. În primul rînd trebuie menționată influența sa pozitivă asupra randamentului profesional, deoarece, se știe, continuitatea profesională conduce la o formare profesională de nivel ridicat. Apoi, ea duce la formarea unui "spirit colectiv" specific și a unui climat afectiv propriu, fenomene psihologice ce favorizează desfășurarea unor comportamente profesionale apte de performanțe profesionale superioare. De aceea este necesar să fie susținută prin toate mijloacele posibile: educaționale, morale, materiale ș.a.

Din datele de care dispunem se constată că fenomenul continuității profesionale se manifestă atît pe linia unor profesiuni ce presupun o pregătire școlară mai redusă (profesiuni lucrative) cît și pe linia unor profesiuni care implică un nivel superior de pregătire (învățămînt superior).

În prima categorie se înscriu de regulă elevi cu o pregătire școlară modestă, în timp ce din a doua categorie fac parte elevi cu un nivel de pregătire școlară de la f. bine la mediocru. Pentru cei mai mulți dintre subiecții care manifestă tendința de continuitate profesională opțiunea profesională declarată se justifică prin nivelul de pregătire școlară și, parțial, prin aptitudinile pe care le probează în diferite activități. Sînt, însă și cazuri mai delicate cînd aspirațiile nu se justifică prin nivelul pregătirii profesionale și structura aptitudinală existentă, acești elevi manifestînd un spirit "nerealist", care ar putea fi cauza unor viitoare eșecuri școlare și profesionale.

Fenomenul discontinuității profesionale este mai complex decît cel al continuității profesionale, nu doar prin dimensiunile sale cantitative, ci în special prin implicațiile sale calitative și prin motivația intimă, de factură psihologică, pe care o are la bază. Mai întîi vom consemna faptul că există două feluri de discontinuitate profesională: a) una, pe care noi am numit-o "discontinuitate aparentă", se manifestă prin aceea că elevii își plasează aspirațiile profesionale la nivelul profesiunii părinților, schimbînd doar "direcția", adică preferă profesii de același tip cu cele ale părinților, dar nu pe cele ale acestora; b) a doua, pe care am numit-o "discontinuitate reală", se manifestă prin aceea că elevii aspiră la profesii

Scanned with OKEN Scanner

diferite ca tip și nivel de pregătire școlară de cele ale părinților. Din prima categorie fac parte 30% din subiecți, din a doua 44% din subiecți.

Și în cazul discontinuității profesionale se pune problema existenței unei anume compatibilități între opțiunea profesională și nivelul de pregătire școlară și înzestrare aptitudinală a elevilor.

Din informațiile obținute rezultă că în multe cazuri această compatibilitate există uneori la un nivel satisfăcător. Dar avem și situații când aspirațiile profesionale nu se bazează pe un nivel de pregătire școlară corespunzătoare, adecvată, reliefînd existența unui "spirit nerealist", fapt ce pune sub semnul întrebării șansele lor de împlinire.

Discontinuitatea aparentă este proprie tuturor categoriilor [illegible] și se manifestă atît la nivelul profesiilor care implică o pregătire școlară medie, cît și la nivelul acelora care presupun o pregătire școlară superioară. Cum este evidentă tendința subiecților de a se menține în cîmpul profesional familial, ni se pare că motivația psihologică dominantă care o determină este dorința de variație pe care o resimt copii, sub impactul unor variabile psihologice diverse. Analizînd conținutul aspirațiilor profesionale ca atare observăm că uneori "distanța" dintre profesiunea părinților și opțiunea profesională a copiilor este foarte mică, fapt ce ne determină să concludem că în asemenea [illegible] profesiunea părinților joacă un rol determinant în apariția aspirațiilor profesionale ale copiilor. Alteori distanța aceasta este mai mare sau foarte mare, situații care ne îndreptățesc să concludem că în asemenea cazuri profesiunea părinților joacă un rol adjuvant în germinarea aspirațiilor profesionale ale copiilor, respectiv ca doar stimulează dorința de schimbare, nu și aspirația ca atare.

Fenomenul "discontinuității reale" este mai complex decît cel al "discontinuității aparente". Astfel, este subliniat faptul că acest fenomen se exprimă prin dorința subiecților de a avea profesii "superioare" celor practicate de părinții lor, respectiv profesii care implică, de regulă, absolvirea unui institut de învățămînt superior. Faptul că el este propriu unui număr foarte mare de subiecți (44%), ne îndreptățește să afirmăm că aceasta este o caracteristică a timpului nostru.

Cum asemenea proiecte profesionale presupun schimbarea propriilor rute profesionale familiale, înseamnă că ele angajează transformări importante și de durată în viața subiecților. De aceea ni se pare că motivația psihologică dominantă a lor constituie dorința de schimbare în adevăratul sens al cuvîntului, fenomen psihologic mai profund decît simpla dorință de variație. Întrucît caracteristica principală a acestui fenomen este dorința de schimbare a rutei profesionale, înseamnă că profesia părinților joacă un rol adjuvant în determinarea aspirațiilor profesionale ale copiilor, accentul căzînd în principal pe determinarea dorinței de schimbare ca atare, iar alegerea rutei profesionale fiind determinată efectiv de influența altor factori (familiali, școlari, influențe mass-media etc.).

Atît opțiunile profesionale care exprimă continuitatea profesională cît și cele care exprimă discontinuitatea sînt motivate intim în chip invers de către subiecți. Dar această diversitate motivațională individuală prezintă, totuși, anumite caracteristici mai generale. Astfel, în cazul continuității profesionale predomină motivația pur afectivă, deoarece majoritatea subiecților își justifică opțiunile profesionale prin motive de felul următor: "îmi place să fiu ...", "este o profesie

frumoasă", "este o profesie uşoară şi frumoasă" etc. Arar se invocă şi motive mai complexe, de tipul: "vreau să păstrez tradiţia familiei", sau se fac referiri la exigenţele "exterioare" ale profesiei: "este o meserie care cere forţă fizică şi eu o am" etc.

Discontinuitatea profesională reliefează o motivaţie intimă mai complexă şi mai nuanţată. În acest sens se impune concluzia că există o diferenţă de nivel între motivaţia speicifică "discontinuităţii aparente" şi cea specifică "discontinuităţii reale". Astfel se constată că în timp ce motivaţia primei tendinţe se apropie evident de motivaţia specifică fenomenului de continuitate profesională, fapt prin care se confirmă încă odată că nu este vorba de o schimbare de fond, motivaţia "discontinuităţii reale" se înscrie într-un registru complex cu tente axiologice şi funcţional adaptive nuanţate.

Este evident că discontinuitatea aparentă este reglată de variabile psihologice afective, deoarece subiecţii fac apel în mod frecvent la motive de tipul: "îmi place profesiunea ...", "meseria ... este foarte frumoasă", sau "profesiunea ... este frumoasă şi uşoară" etc.; uneori găsim şi referiri şila anumite solicitări psihologice pe care le presupune profesia pentru care a optat subiectul, dar şi ele se păstrează în acelaşi registru: "doresc să fiu ... pentru că este o profesie care cere bunătate, răbdare", sau: "este o profesie prin care pot ajuta oamenii" etc.

În cazul "discontinuităţii reale "reglatorii motivaţionali frecvent implicaţi în determinarea opţiunilor profesionale sînt alţii. De exemplu, este evident că subiecţii se orientează în stabilirea rutei profesionale proprii avînd în vedere motive cum ar fi: stabilitatea profesională şi gradul de securitate psihica asigurat de profesiune (motivele invocate fiind: profesiune "stabilă", "sigură" etc.), prestigiul social al profesiunii (motivul invocat: "profesiune serioasă"), valoarea socio-morală a acesteia (motivele invocate: "profesiune nobilă", "înălţătoare"), ambianţa în care se desfăşoară activitatea (motivele invocate "se lucrează cu aparatură complexă", "se lucrează în condiţii deosebite complexe" în favoarea concluziei avansate, anume aceea că "discontinuitatea reală" implică o schimbare de fond, o restructurare care angajează existenţa individuală pe întreaga sa traiectorie şi sub toate aspectele.

Aşa dar, se poate conchide că profesiunea părinţilor este efectiv un factor determinativ al aspiraţiilor profesionale ale elevilor, el putînd avea fie rol de element cauzal, fie de ordin adjuvant, în nici un caz de neglijat. De aceea cunoaşterea modalităţiior concrete în care el acţionează, precum şi a sensului în care influenţează aspiraţiile profesionale ale elevilor presupune o atitudine responsabilă şi un efort permanent din partea educatorilor. Odată cunoscute, aceste influenţe trebuiesc folosite cu atenţie sau, după caz, contracarate cu pricepere şi răbdare.

Bibliografie

1. Potorac E., 1978, *Şcolarul între aspiraţie şi realizare*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică.
2. Radu V., 1971, *Contribuţii la studiul genezei aspiraţiilor profesionale*, "Revista de psihologie", 3.

TIBERIU PRUNĂ

Scanned with OKEN Scanner

DREPTUL LA EDUCAȚIE

Circumscrierea temei:

Tema se va regăsi, cu deosebire, în sfera drepturilor omului[1], drepturilor copilului dar și științelor educației[2]. Sarcina asumată de noi este de a construi prezentul demers pe teritoriul și cu instrumentele științei educației, folosindu-ne de cadrul juridic național și internațional doar pentru a ilustra, doar cu valoare de exemplu.

Definirea temei. Dreptul la educație este unul dintre cele mai puțin contestate dar, în nici un caz, nu sînt mai puțin controversate modalitățile de realizare și exercitare. Este mai puțin contestat pentru că dreptul la educație se invocă și atunci cînd obiectul dezbaterilor aparține doar omului, în general, și atunci cînd atenția este îndreptată spre drepturile copilului. Aceasta, deoarece, însăși învățarea și trăirea drepturilor omului nu sînt posibile fără interogarea necesară a vieții școlare. Deci, indiferent de perspectiva aleasă pentru studiul drepturilor omului nu poate fi omis dreptul la educație. Dar momentul în care analiza devine susceptibilă a fi sursă de controverse este acela în care vom constata efectul de bumerang al dreptului la educație, fiindcă este inevitabil să ne întrebăm: Dreptul la care educație ? Educația căror drepturi ? Din acest punct întregul demers poate lua numeroase căi, deși nu atît de multe pe cîte se practică, nu atît de multe pentru că în căutarea răspunsurilor vom cerceta posibilitățile de educație în conformitate cu: 1. drepturile constituționale (naționale) și internaționale (convenția Europeană a Drepturilor Omului);

2. Trate și fapte juridice configurînd dreptul la educație;

3. Fundamentarea unei educații a drepturilor.

În acest sens vom regăsi prezența numeroaselor organizații guvernamentale și neguvernamentale, naționale și internaționale care studiază și militează pentru ameliorarea realităților educaționale și legislative existente în diferite țări sau zone ale lumii.

Contextul istoric. Acceptînd că dreptul la educație este circumscris drepturilor omului, atunci vom spune că expresia este folosită după 1537 iar sensul juridic se impune în secolul XVIII în contextul revoluțiilor din America de nord și Franța. "Declarația drepturilor omului" este introdusă în constituția din Virginia care va influența "Declarația de independență" din 4 iulie 1776, acesta fiind și primul text juridic ce folosește conceptul. Suportul universal va fi asigurat, mai tîrziu, de "Declarația drepturilor omului și ale cetățeanului" din 1789, Franța. Acum se inaugurează, în fapt, istoria modernă. Anii dintre cele două războaie mondiale și cei ce au urmat au îmbogățit conținutul conceptului prin pătrunderea în constituțiile naționale și prin internaționalizarea lui atît ca promovare cît și ca protecție.

---

[1] François Andigier et Guy Langelée, *Education aux droits des hommes*, INRP, Paris, 1987.

[2] Agostino dos Reis Monteiro, *Vers un nouveau droit à l'éducation*, vol. "Droits de l'enfant, droits de l'enfance en Europe", Strasbourg, 1990.

În acest drum, dreptul la educaţie nu doar va însoţi, ci va fi suportul şi centrul întregului proces de afirmare.

Factorii favorizanţi. Dacă ne vom propune analiza elementelor care contribuie la afirmarea şi manifestarea acestor drepturi, dar şi la pregătirea necesară pentru învăţarea şi trăirea lor, atunci vom distinge, în principal, cadrul juridic, familia şi societatea.

Cadrul juridic. Din unghiul de analiză a dreptului constituţional, dreptul la educaţie vom reţine prezenţa sa în multiple ipostaze: a instrucţiei, a educaţiei propriu-zise, a învăţământului, a culturii. Fiecare dintre aceste domenii vor dobîndi nuanţe şi merită a fi dezvoltate - fără ca intervenţia noastră să-şi poată propune aceasta.

Dacă ne vom limita la tema anunţată, atunci vom reţine, imediat, garantarea dreptului la învăţătură de către stat, aceasta fiind "asigurat prin învăţământul general obligatoriu, prin învăţământul liceal şi cel profesional, prin învăţământul superior precum şi prin alte forme de instrucţie şi perfecţionare"[3] Cultural, observăm că educaţia religioasă face parte din programa învăţământului general, precizîndu-se că toate "cultele sînt libere şi se organizează potrivit statutelor proprii, în condiţiile legii"[4]. Cel de-al doilea paragraf al articolului din Constituţie referitor la dreptul la învăţătură precizează că "învăţământul de toate gradele se desfăşoară în limba română. În condiţiile legii învăţământul se poate desfăşura şi într-o limbă de circulaţie internaţională"[5]. Constituţia României face în acelaşi articol sublinierea că "dreptul persoanelor aparţinînd minorităţilor naţionale de-a învăţa în limba lor maternă şi dreptul de a putea fi instruite în această limbă sînt garantate; modalităţile de exercitare a acestor drepturi se stabilesc prin lege"[6].

Ca oricare altă libertate acordată de legea fundamentală a ţării şi cele referitoare la învăţămînt presupun şi datorii. Reţinem doar pe cea inscrisă de articolul 53: "cetăţenii trebuie să-şi exercite drepturile şi libertăţile *cu bună credinţă* (s.a.), fără să încalce drepturile şi libertăţile celorlalţi"[7].

Cadrul familial. Acesta are importanţă ştiut fiind că părinţii sînt primii educatori ai drepturilor şi îndatoririlor, precizînd că statul nu poate fi indiferent la modul în care aceştia şi le onorează. După modelul Constituţiei franceze din 1791, apoi, al celei din 1793 precum şi al tuturor celor care le-au urmat, familia va rămîne - precum vor consemna şi constituţiile altor ţări - "instituţia morală ce deţine drepturile inalienabile şi imprescriptibile anterioare şi superioare" fiind "educatorul primar şi natural al copilului atît timp cît garantează binele comun şi atît timp cît rămîne cadrul în care copiii primesc acel minim al educaţiei morale, intelectuale

---

[3] Constituţia României, art. 31, 1.

[4] Idem, art.29, 3.

[5] Idem, art. 32, 2.

[6] Idem, art. 32, 3.

[7] Idem, art. 53.

Scanned with OKEN Scanner

şi sociale"[8]. Ca drept şi datorie a părinţilor, educaţia va purta amprenta credinţelor, convingerilor şi a atitudinilor acestora. Ca urmare, şi Constituţia noastră precizează: "părinţii sau tutorii au dreptul de a asigura, potrivit propriilor convingeri educaţia copiilor lor a căror răspundere le revine"[9].În consecinţă, educaţia încredinţată părinţilor şi libertatea la educaţie, în general, rămîn mereu un prim cîştig al familiei. Statul însă are obligaţia supravegherii, acesta fiind mandatarul interesului general. Noţiunea de răspundere vine să modereze individualismul liberal care vizează finalităţile, scopurile educaţiei, obiectivele ei, funcţie de individ şi numai de acesta. Firește, acum se pot distinge uşor, cele două căi ale extremelor astfel încît individualismului liberal i se va opune, cu nimic mai preferabil, totalitarismul, absolutismul statutului - cînd acesta va spune că că "supravegherea învăţămîntului şi educaţiei se face fără excepţie"[10], excepţie care nu era admisă, cum bine ştim, nici de anterioara noastră lege a învăţămîntului.

Cadrul social-istoric şi natural

Educaţia este un drept al oricărei persoane, deci nu doar a copilului - avea să spună Eleonor Roosvelr, reprezentanta S.U.A. în Comitetul de elaborare şi redactare a Declaraţiei Universale. Se observă, chiar, o extindere la toate vîrstele şi eliminarea oricăror discriminări, ştiut fiind că există pedagogii speciale şi pentru adulţi, dar şi pentru vîrsta a III-a. Cum exercitarea, satisfacerea acestor drepturi nu o poate realiza numai familia, statul va înfăptui aceasta în slujba interesului public şi individual făcînd învăţămîntul posibil, accesibil, eficace şi nediscriminatoriu. Mai mult, statul are obligaţia de a ţine seama de toate interesele dar, înainte de orice, de a apăra copilul de tot felul de violenţe exercitate de familie sau de grupuri. Această obligaţie derivă din nevoia de a favoriza afirmarea copilului care pînă îşi va putea preciza singur obiectivele trebuie să se integraze în societate, să participe constructiv şi eficient la viaţa socială a ţării în care s-a născut.

Educaţia este, aşadar, un cîştig juridic obligatoriu, astfel că numeroase sînt ţările în care, spre exemplu, analfabetismul nu este admis - cel puţin în proporţia care să reţină atenţia politicii de stat.

Complexitatea dreptului la educaţie evidenţiază mai multe paradoxuri între care, aşa cum se observă: 1. omul este creaţia interdicţiei; 2. educaţia este o nevoie care cu cît este mai mult satisfăcută cu atît mai mult ea apare ca insuficientă pentru individ; 3. educaţia este un drept obligatoriu pe care copilul nu-l poate exercita fără ajutor; 4. educaţia ţinteşte spre adaptare dar şi spre autonomie, spre reproducere (reluare, reeditare) dar şi spre creativitate; 5. educaţia este o finalitate fără de sfîrşit care devine autoeducaţie; 6. educatorul nu este decît cel care inaugurează acest proces.

Prin urmare, în loc de concluzie la această primă parte vom reţine cîteva întrebări: dacă statul este cel care stabileşte obligativitatea educaţiei - necesitate de necontestat -, dacă veghează la educaţia pe care o asigură familia şi ceilalţi

---

[8] Constituţia irlandeză, 1942.

[9] Constituţia României.

[10] Constituţia Franţei, 1848.

Scanned with OKEN Scanner

factori implicaţi, atunci, în final, cine este cel care are dreptul la educaţie ? Altfel spus, ce-i mai rămîne, lui, copilului, ca titular al dreptului la educaţie ? Vom invoca celebrul răspuns al Constituţiei din Weimar (1919) care preciza: "voinţa persoanelor cărora le aparţine dreptul la educaţie va fi luată în consideraţie *pe cît este posibil* (s.n.)". O asemenea observaţie poate fi interpretată ca dezarmantă şi totuşi, să nu uităm, că educaţia nu este decît un subsistem social chiar dacă este unul esenţial. Pentru a înţelege şi mai deplin motivaţia unei asemenea aprecieri, din perspectiva sistemică pe care am propus-o, vom aminti - ceea ce este de asemenea ştiut - că nici omul nu este centrul pămîntului. El s-a născut printr-o întîmplare poate dar nu poate să nu coopereze cu celelalte elemente ale mediului natural şi social. Am făcut această trimitere la mediul natural pentru a înţelege cooperarea nu ca pe un imperativ politic, ci ca pe o lege a dezvoltării şi afirmării naturale. Am făcut această paralelă şi pentru a ne putea îngădui saltul rapid peste prevederile dreptului internaţional cu privire la educaţie, din dorinţa de a ajunge la o nouă imagine conturată după Declaraţia Universală a Drepturilor Omului (1948) asupra dreptului la educaţie. (Saltul ne este favorizat şi de prezenţa în orice programe a unor teme consacrate acestor aspecte).

Considerăm că orice responsabil al actului de educaţie nu poate să nu ţină seama de conexiunile obligatorii ale mediului în care se exercită dreptul la educaţie. Ca urmare, bunăoară, interesul familiei sau al grupului se va subordona binelui comun şi va căuta mereu suport în acesta. Observaţiile sînt cu atît mai necesare cu cît însuşi obiectul educaţiei s-a extins nemailimitîndu-se doar la inteligenţă şi nici numai la memorarea informaţiilor şi cunoştinţelor, ci vizează fiinţa în întregime, în toate dimensiunile personalităţii (psihice, afective, intelectuale, imaginare) precum şi existenţa sa (profesională, civică, internaţională)[11]. Această analiză a fenomenului educaţional, în dimensiunile sale pe orizontală dar şi pe verticală, nu poate să nu ţină seama de natura juridică a drepturilor omului după cum nici nu poate să nu le influenţeze. Astfel, toate drepturile omului - inclusiv dreptul la educaţie - "sînt individuale pentru titularul lor, dar sînt colective prin procedeele de recunoaştere, prin modul de exercitare şi prin metoda de garantare care le este specifică. (...). Şi, într-un fel sau altul, dezvoltarea identităţii individuale trece prin procesul de identificare colectivă"[12].

Documentele UNESCO despre dreptul la educaţie. Comentariul utilizat ne permite să remarcăm faptul că în educaţia tradiţională adesea nu se respecta *dialectica umanistă* a depăşirii paradoxurilor invocate prin delimitarea strictă între individ şi devenirea sa. Or, dreptul la educaţie este un *drept sinteză* între dreptul la pace, dreptul la dezvoltare şi dreptul la comunicare. Această înţelegere a conceptului schimbă întreaga imagine. Raportul Reuniunii bienale UNESCO din 1978 sugera, iar Reuniunea de la Londra, de peste doi ani consemna că: "cea mai bună imagine a dreptului la comunicaţie este cea a unei combinaţii de drepturi care au fost consacrate sub diverse forme pe plan internaţional, cum sînt dreptul

---

[11] G. Văideanu, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti, 1988.

[12] J. B. Marie - *Les droits de l'homme ou les choses de la vie democratique*, Ed. Consell de l'Europe, 1985.

de a trăi în pace, dreptul la cultură şi la educaţie, dreptul la dezvoltare".

În documentele UNESCO apar de asemenea cîteva nuanţe specifice ale analizei. Dreptul la educaţie include şi *dreptul la diferenţă* pe care îl regăsim formulat în Declaraţia asupra rasei, dar înţeles nu ca dreptul la separare. Aici se reiterează principiul general al interdependenţei dar şi al individualităţii drepturilor omului care reflectă evoluţia morală, intelectuală, juridică, politică, socială a lumii după 1945, după apariţia Cartei Naţiunilor Unite, respectiv, după 1948, cînd a fost elaborată Declaraţia Drepturilor omului. În fapt, esenţa constă în "acele principii care salvgardează valorile de importanţă vitală pentru umanitate şi care corespund principiilor morale fundamentale"[19]. Titularul acestor norme de drept internaţional, al dreptului la educaţie este şi trebuie să rămînă umanitatea. Astfel, în circuitul dintre individ-umanitate, dreptul la educaţie - în semnificaţia sa antropoligică - apare ca drept al umanităţii, dreptul acestei entităţi - ,ideal în care se regăsesc şi se proiectează interesele şi aspiraţiile tuturor membrilor omenirii. Astfel spus, *dreptul drepturilor* omului este, în fapt, dreptul la educaţie, înţelegînd prin aceasta şi dreptul la o concepţie despre om, despre societate, despre lume, despre prezentul, trecutul şi viitorul tău dar şi al celorlalţi.

LAURENŢIU ŞOITU

UNELE ASPECTE ALE DEPISTĂRII ŞI DIAGNOSTICĂRII AUTISMULUI

Comparativ cu alte aspecte negative ale dezvoltării copilului, autismul, deşi a făcut obiectul unor prezentări ocazionale în literatura medicală, a fost proiectat în atenţia specialiştilor abia în 1943 cînd Leo Kanner a descris un grup de 11 copii care păreau să prezinte simptomele a ceea ce s-a definit ca "autism infantil timpuriu" ("early infantile autism").

De la data respectivă, multe discuţii s-au concentrat asupra definirii şi diagnosticului autismului, vehiculîndu-se termeni şi simptome legate de "sindromul schizofrenic în copilărie", "psihoza copilăriei" (Creak), "autism infantil" (O'Gorman), deşi, de pildă, la această dată este foarte clar că un copil care va prezenta o eventuală schizofrenie în stadiul adult este foarte diferit de un copil autist şi cele două condiţii nu se suprapun. Confuzii s-au produs şi datorită faptului că deşi mulţi copii autişti "funcţionează" sub potenţialul lor intelectual, acest potenţial se referă la întreaga scară a inteligenţei: un grup de copii autişti dintr-o anumită arie geografică poate include pe unii din cei cu dificultăţi severe în învăţare (adăugate autismului), pe unii din cei cu dificultăţi moderate de

[19] Statutul Curţii Internaţionale de Justiţie.

învățare, pe unii cu inteligență medie, ba chiar pe unii din copiii dotați. Referindu-ne deci la fiecare copil în mod individual este important să distingem între disabilitatea creată de autismul pe care-l prezintă și orice altă viitoare disabilitate adăugată la limitele propriului lui potențial intelectual, chiar și atunci cînd aceste două disabilități vor acționa împreună și vor trebui depășite ca atare.

Perspectiva istorică ne pune la dispoziție cîteva moduri de abordare a diagnosticului autismului pe care le-am reținut ca punct de plecare într-o eventuală contribuție de sinteză.

În 1961, Creak formulează cele nouă puncte definitorii ale ceea ce numește "sindromul schizofrenic în copilărie": impedimente mari și constante în relațiile emoționale cu ceilalți; lipsa aparentă de voință în structurarea propriei identități; preocupare patologică față de anumite obiecte sau caracteristici ale acestora, fără nici o preocupare pentru funcționalitatea lor; rezistență susținută la schimbările mediului și efort pentru menținerea acestuia sau pentru a-l readuce la caracteristicile inițiale; experiență perceptuală anormală (fără anormalitate organică); anxietate acută, excesivă și aparent ilogică; vorbirea poate fi pierdută, sau neachiziționată, sau poate degenera pînă la un nivel caracteristic copilului mic; distorsiuni în modelele de mobilitate; un fundal de retardare pe care pot apare "insule" de funcții intelectuale normale, aproape normale sau excepționale. Trecerea în revistă a acestui tablou ne sugerează un inventar de trăsături proeminente, deci vizibile, șocante și mai puțin o listă de elemente esențiale pentru diagnostic. Ca o posibilă replică, O'Gorman descrie în 1967 următoarele șase "trăsături esențiale ale sindromului schizofrenic în copilărie": retragere din realitate; serioasă retardare intelectuală cu "insule" de inteligență; dificultăți în achiziționarea vorbirii, în menținerea sau îmbogățirea vorbirii învățate sau în utilizarea vorbirii pentru comunicare; răspunsuri anormale la stimularea senzorială (în special la sunete); exprimarea (expunerea) puternică și susținută a unor "manierisme" (moduri de comportare, dar nu ticuri) rezistență patologică la schimbare.

O a treia listă este cea întocmită de Rendle-Short în 1971 și care afirmă că "prezența celor paisprezece puncte indică cu certitudine autismul": dificultatea de a se amesteca (a se juca împreună etc.) cu alți copii; acțiuni asemănătoare cu ale unui copil surd; rezistență la orice învățare absența simțului primejdiei reale; rezistență la schimbările curente; exprimarea unor nevoi prin gesturi (de fapt e vorba mai mult de negare prin gesturi a unor "oferte", risete și chicoteli inadecvate; nu se lasă luat în brațe; hiperactivitate fizică marcată; nu stabilește contact vizual; atașament anormal față de obiecte; răsucește obiectele; jocuri ciudate; comportamente rigide.

Acestui mod de prezentare i s-ar putea reproșa că, pe fondul intențiilor clasificatoare produce noi complicații: pe de o parte toate criteriile au aceeași pondere, nerealizîndu-se nici o distincție între caracteristicile esențiale ale autismului și cele care au o semnificație secundară. Astfel, raportîndu-ne la ultimul grup de criterii, un copil care nu prezintă nici probleme de limbaj și nici dificultăți sociale, ar putea fi totuși diagnosticat ca autist după criteriul al doilea ("acțiuni asemănătoare unui copil surd").

O a doua lacună a respectivului mod de abordare se referă la faptul că se

Scanned with OKEN Scanner

pierde din vedere natura de întreg a autismului (orice element din sistem are legături cu toate celelalte elemente ale sindromului). În acest sens Elisabeth Newson subliniază că "interacțiunea diferitelor părți ale sindromului este caracteristica definitorie a autismului". De remarcat pe această linie sînt contribuțiile lui Rutther care, revizuindu-și propriile liste, publică în 1978 o serie de clasificări ale conceptului de autism, cele ale soților John și Lorna Wing care descriu în detaliu sindromul, ca și cele ale Elisabethei Newson. Reformulînd schema lui Rutther, Newson prezintă în 1987 un tablou de date care încearcă să sugereze ordinea evnimentelor și totodată să sublinieze implicațiile diferitelor probleme autistice asupra educației și tratamentului.

Astfel, atunci cînd încercăm să intrăm în contact, să angajăm în acțiune un copil autistic, putem fi șocați de comportamentul său obsesiv: răsucește cubul unui joc în mînă, repetă apăsarea succesivă pe un buton, ignorînd tentativa noastră de a-l antrena în construcție din cuburi sau executarea unei succesiuni de sunete prin apăsarea unor diferite butoane. Cînd încercăm să-l distragem de la preocuparea obsesivă, efortul nostru poate fi blocat de dificultatea sa de a da sens mesajului nostru: de exemplu, în parc, îi atragem atenția asupra unui ciine, iar el privește la mișcarea mîinii noastre; noi zîmbim încurajator, iar el privește urechea noastră stîngă; noi spunem "ciinele ar vrea un os" iar el privește în gol. Eforturile noastre de a-i îmbunătăți limbajul sînt practic blocate pentru că este extrem de dificil să-l motivăm pentru orice interacțiune socială, neînțelegînd plăcerea comunicării obișnuite, deschise, manifeste.

Întrucît depistarea-diagnoza autismului nu reprezintă o problemă în sine ci punctul de plecare, condiția reeducării-adaptării-integrării apare ca util de reținut tabloul prezentat de Newson, cu precizarea că toate elementele menționate se manifestă pînă la vîrsta de 30-36 ani; implicațiile specificate sînt cele utile în structurarea procesului de terapie educație:

Probleme	Implicații
1. Tulburări specifice de limbaj în termenii unei dificultăți globale de a codifica în oricare din modurile de comunicare timpurie, adică: expresie facială, gesturi sau limbaj corporal, limbaj vorbit; Dificultăți în construirea mecanismului de "schimb social", deci a folosirii limbajului în dialog, conversație.	Deprinderile de conversație preverbală trebuie șa fie învățate la fel de bine ca vorbirea; sistemul de semne este rareori o alternativă satisfăcătoare (deși el poate fi mai accesibil decît vorbirea și, într-o anumită măsură, o poate facilita). Orice formă de dialog îl poate ajuta pe copil să "se regleze" pe aceeași lungime de undă cu celălalt (interacțiunea muzicală, de ex.).
2. Dificultăți în relațiile sociale, în special în privința empatiei sociale: lipsa dorinței "de a privi social" (contactul vizual), lipsa dorinței de a fi atins, dificultăți în a descrie sau a arăta obiecte (fie verbal, fie preverbal	Relațiile individuale sînt capitale-cucerirea încrederii în persoană; nevoia de a fi permanent învățat și condus în toate activitățile; motivație pentru comunicare, în special pentru limbaj.

Scanned with OKEN Scanner

- în şcoală, dificultăţi în a răspunde cînd adresarea se face ca unui membru al grupului şi nu individual.	Raportul educator-copil trebuie să fie 1/1 dacă dorim o învăţare efectivă iar activitatea trebuie să cuprindă cel puţin 1 oră/zi la care se adaugă activitate de grup.
3. Rigiditate şi inflexibilitate evidente ale proceselor de gîndire, inclusiv "gîndirea lingvistică" (limbaj mental): rezistenţa la schimbare (nu doar cea legată de noutate, ci şi dificultăţi în adaptarea conceptuală şi includerea noilor informaţii);	Învăţare puternic structurată dar însoţită de flexibilitate pentru a se asigura generalizarea.
- obsesii şi preocupări, inclusiv obsesia anumitor modele (spirale, linii de un anumit tip) mergînd pînă la excluderea semnificaţiei	Distragerea de la obbsesii reclamă raportul 1/1.
- comportamentul de tip ritual, ecolalie şi tendinţa de a pronunţa grupe de sunete invers, activităţi stereotipe care iau locul jocului	Dialogul cu conţinut, bazat pe înţelegerea mesajelor.
- neîndeminare, imitaţie defectuoasă a modelelor de acţiune	
- sărăcia învăţării accidentale	Sprijinirea constantă în învăţare.

O serie de probleme dificile ridică diagnosticul diferenţial al autismului prin raportare la alte hamdicapuri între care putem menţiona, ca o categorie aparte, pe cele asociate cu probleme de limbaj, probleme de auz, deprivare psihologică, întîrziere mintală, întîrziere în dezvoltarea limbajului expresiv, dezordini în dezvoltarea limbajului-planul receptiv. Unul din studiile realizate pe aceste coordonate de Patricia Howlin propune un set de 10 criterii care pornesc de la cele 3 elemente de bază ale autismului infantil (probleme de dezvoltare socială; probleme de limbaj, comportamente stereotipe, repetitive) precum şi de la realitatea că, dacă diagnosticul problemelor de limbaj nu se poate baza numai pe lipsa deprinderilor de limbaj timpuriu, nici diagnosticul autismului nu se poate baza numai pe opacitatea la contact social, trebuind a fi luate în considerare nevoile copilului în mai multe domenii diferite iar limbajul trebuie privit în contextul dezvoltării altor arii. În perspectiva menţionată, dacă intenţionăm să diferenţiem sursa problemelor de limbaj în dificultăţile cognitive sau sociale, deprimarea emoţională, disfazia de recepţie, disfazia de expresie sau autism, ar trebui să ne raportăm la: nivelul capacităţii de înţelegere, nivelul limbajului expresiv, abilităţi de expresie non-verbală, relaţii sociale, nivelul de dezvoltare a jocului, probleme emoţionale, probleme comportamentale, prezenţa elementelor de tip ritual-rutinier, abilităţi cognitive, implicare în tratament.

Succinta prezentare a unor probleme legate de depistarea-diagnosticul

Scanned with OKEN Scanner

autismului este credem - suficientă pentru a sesiza nu doar dificultatea problemei, ţinînd în esenţă, de resortul echipei interdisciplinare, ci şi complicaţia unui demers educaţional-terapeutic care nu poate fi decît de aceeaşi factură. Copilul autist, probabil mai mult decît orice copil cu probleme, produce dificultăţi mari celor din jur prin aspectele contradictorii ale combinaţiilor în care intră caracteristicile sale atunci cînd mediul permite combinarea lor efectivă. Ca imagine sugestivă poate fi reţinută emblema societăţii de profil din Marea Britanie, emblemă pe care figurează o piesă complicată de puzzle pe care este imprimată figura incompletă fizic şi tristă psihologic a unui copil: e nevoie de adultul-educator care să completeze întregul din bucăţile disparate şi să-i dea sens potrivind nu doar contururile pieselor ci şi imaginile de pe ele.

Bibliografie

1. Kelvin, I, 1971, "Psychoses in childhood - a comparative study" în Rutther, M. (ed.), *Infantile Autism: Conceps, Characteristics and Treatment*, Churchiel.
2. Newson, E, 1987, *Autistic Children*, Nottingham University.
3. Rutther, M, 1978, "Diagnosis and definition" în Rutther M. şi Schepler E. (ed.) *Autism: a Reappraisal of Concepts and Treatment*, Plenum Press, New-York.
4. Wing, J.K. şi L, 1976, *Early childhood Autism*, Pergammon.

MIHAELA MANTA

UNELE CONSIDERAŢII PRIVIND COMPORTAMENTUL NONVERBAL

Problemele incluse în sfera psihopedagogiei speciale şi asistenţei sociale presupun în primul rînd comunicarea atît în scop diagnostic cît şi în scop terapeutic, iar comunicarea NV se înscrie cert în acest cadru. Lucrul cu copilul surdo-mut în procesul demutizării este unul din puţinele exemple de situaţii în care componenta NV a comunicării joacă un rol de primă mărime. Chiar şi în cazul celor cu deficienţe de văz, comunicarea NV îşi are importanţa sa prin latura sa paraverbală. Aprofundarea cercetării şi conştientizarea celor implicaţi de importanţa comunicării NV este unul din aspectele de luat în considerare în abordarea acestui domeniu.

În continuare, vom aborda cîteva din problemele studiate din acest domeniu.

Albert Mehrabian a determinat în cercetările sale că mai mult de 93 din comunicare este nonverbală (NV), prin NV înţelegînd orice informaţie pe care o comunicăm fără să utilizăm cuvintele.

În prezent există mai multe puncte de vedere asupra NV. Pentru unii NV este

limitat la comportamentul NV. Sînt 3 modalităţi de abordare a NV:

1. studierea izolată a NV şi atribuirea unei capacităţi de formare a sensului independent de verbal

2. asimilarea implicită a comportamentului nonverbal (CNV) şi a expresiei emoţiilor

3. conceperea şi realizarea de sisteme de notare şi analiză din ce în ce mai fine şi din ce în ce mai performante din punctul de vedere al obser-vaţiei şi descrierii, conducînd la fărîmiţarea şi împrăştierea cercetărilor

Rezultă din acestea un anumit număr de explicaţii exacte relevînd mai ales interpretarea mimicii, decît explicaţii sistematice sfîrşind într-un ca- dru teoretic coerent cum ar fi studierea funcţiilor mîinii în timpul vorbirii:

1. mîinile vehiculează structura gîndirii (Mahl, 1968)
2. gesturile mîinilor constituie suportul exprimării verbale (Graham, Angyle, 1975)
3. gesturile sînt corelate cu producţia lingvistică (Keuchon, 1972)
4. comportamentul kinestezic nu pune singur în evidenţă interacţiunea socială (Mahl, 1968)
5. dacă am cere subiecţilor să vorbească fără să facă o mişcare cu mîinile, am observa nu o singură dată un număr mare de ezitări, în plus, o modificare a conţinutului verbal (Graham, Heywood, 1975)

Abordarea lui Gabriel Argentin, bazată pe cele anterioare, oferă o perspectivă biunivocă:

A. Gestualul concură cu limbajul la producerea sensului

B. Comunicarea este un fapt global în care sînt implicate diferite sisteme de semne

G. Argentin renunţă la tratarea problemei NV prin comportament şi optează pentru conceptul de comunicare non-verbală gestuală şi pentru acest concept introduce categoriile numite MAP[1]. Categorizarea MAP constituie un ansamblu unificator, exhaustiv şi funcţional de gesturi, ce dă seamă de relaţiile existente între elementele verbale şi elementele nonverbale gestuale în situaţia de comunicare.

Descifrarea codului NV uman impune o suită de paşi de urmat:

1. Constituirea unei liste a modurilor de manifestare NV umană cît mai exhaustivă

2. Analiza relaţiilor reciproce între fiecare din aceste coduri (şi combinaţii de coduri) şi înţelesurile alăturate acestora.

O listă a modalităţilor de comunicare NV umană, realizată de Duncan[2] (1969) poate cuprinde:

1. mişcarea corpului sau comportamentul kinestezic: gesturile şi toate mişcările corpului, inclusiv expresia facială, mişcările ochilor, postura; 2. paralimbajul: calităţile vocii, vorbirea nefluentă, risul, căscatul şi mormăiturile; 3. proxemics

---

[1] MAP - *System gestual et comunication*, Psychologie Française, Mars, 1985.

[2] Nan Lin - *The study of human communication*, Indianopolis euz, Bobbs euz, 1973.

Scanned with OKEN Scanner

(distanţele sociale): utilizarea factorului uman şi percepţia unui spaţiu psihic; 4. olfacţia; 5. sensi- bilitatea luminoasă, pipăitul şi sensibilitatea termică; 6. folosirea artefactelor, cum ar fi îmbrăcămintea şi cosmetica.

Trei dintre acestea au atras mai mult atenţia: George Tragir - paralimbajul, Ray Birdwhistell - kinestezia şi Edward T Hall - proxemics.

Acest din urmă concept merită atenţie. În aria proxemics, Hall a divizat un sistem de notaţie care furnizează scale în 8 dimensiuni diferite:

- identificarea statutului de sex; orientarea sociofugă-sociopetă; facto-rii kinestezici; codul termic; codul olfactiv; codul tactil; codul vizual; flexi- unile vocii.

Un alt punct de vedere aparţine lui Ekmon şi Frieseu care au categorizat comportamentul NV în 5 categorii: emblematic, ilustrator, regulator, manifestările afective şi adaptor.

Emblemele sînt "acele acte NV care au o translaţie verbală directă, o definiţie în dicţionar, constînd în unul sau două cuvinte sau poate într-o frază.

Efron, Ekman şi Frieseu identifică 6 tipuri de ilustrare a mişcărilor:

1. indicaţia "proverbală, bagheta" (pauza, accentul, sublinierea)
2. ideografia (care schiţează o parte a direcţiilor de gîndire)
3. mişcările de indicare (cu punctare pe prezentarea obiectului)
4. mişcările spaţiale (cu înfăţişarea relaţiei spaţiale)
5. kinestezografia (cu înfăţişarea acţiunilor corpului)
6. pictografie (cu conducerea tabloului la referinţele lui)

Utilizarea acestora diferă de la un popor la altul.

Emiţătorii exercită în mică măsură sau deloc controlul asupra citorva indicatori NV cum ar fi: sexul, rasa, mărimea corpului,virsta, regiunea de origine, statusul social şi, în anumită măsură, starea emoţională.

Fie că se exercită sau nu controlul, toate aceste elemente iau parte la oricare relaţie de comunicare faţă în faţă, deşi oamenii nu sînt totdeauna conştienţi de ele. Oamenii emit şi primesc indicatori NV inconştienţi.

Asupra gradului acestui control se pot face observaţii. La copii com- portamen-tul NV este mai evident şi mai uşor de sesizat în adevăratul său sens datorită neprezenţei sau insuficienţei dezvoltării la această virstă a grilei de control impusă de nivelul conştiinţei şi de factorul socio-cultural. Putem şti cu siguranţă cînd e supărat, cînd minte, cînd a făcut o poznă, cînd e trist. Treptat, odată cu virsta, aceste comportamente încep să fie di- simulate şi uneori se pierd multe din gesturile atît de spontane, de firești şi nu se mai regăsesc atunci cînd adultul ar avea nevoie de ele. Apar astfel forme variate de manifestare a NV, pe care nu le poţi identifica corect decît incluzîndu-le într-un cerc mai larg de informaţii. Relativa unitate a compor- tamentului NV din primii ani s-a ramificat într-o multitudine de varietăţi.

Comunicarea NV se desfăşoară după anumite principii. Patru principii stau la baza comunicării NV după Robert S. Feldeman: 1/ Comunicarea NV pe care o utilizăm este în mare parte utilizată de toate persoanele din cultura noastră. 2/ Mesajele verbale şi nonverbale se pot găsi în conflict unele cu altele. 3/ Multe din componentele NV operează în plan subconştient. 4/ CNV evidenţiază sentimentele şi atitudinile oamenilor.

Comportamentul NV este determinat cultural. Multe din comportamente sînt

Scanned with OKEN Scanner

învăţate în perioada copilăriei, preluate de la părinţi sau de la cei cu care intră în contact. Prin aceste procese, dezvoltarea se face într-o societate particulară, se adoptă caracterul şi manierele grupului cultural. Comportamentul NV evoluează odată cu individul şi se modifică funcţie de rolurile şi statusurile proprii individului la un moment dat.

Americanii, îşi învaţă copiii să privească pe celălalt drept în ochi. Acest comportament nu este învăţat în toate grupurile culturale. Un copil african care priveşte direct un adult poate fi considerat nepoliticos.

Fiecare individ aparţine unor grupuri largi cum ar fi naţiunile şi, de asemenea, unor subgrupuri culturale. Spaniolul, chinezul şi copilul negru pot să crească în largile condiţii culturale americane, dar ei aparţin de asemeni subgrupurilor prin comportamentul NV pe care îl au. Negrii americani, de exemplu, au o variate de moduri de a strînge mîna pe care le folosesc faţă de ceilalţi.

Mesajele NV pot intra în conflict cu mesajele verbale. Comportamentul NV este atît de adînc înrădăcinat, încît spunem ceva verbal şi contrazicem direct prin mesaje NV. Iată, spre exemplu, profesorul care spune: "Vreau să vă ajut cît de mult pot. Simţiţi-vă liberi să vă opriţi în cabinetul meu oricînd". Dar de cîte ori studentul se opreşte în trecere prin cabinetul său, nu este acolo. Dacă totuşi o dată este acolo, priveşte meschin ceasul şi împrăştie pe birou foile în timp ce vorbeşte cu studentul. Acest profesor a comunicat un *mesaj mixt*. Cuvintele sale au spus un lucru dar acţiunile sale au "trimis" un mesaj complet diferit.

Complexitatea relaţiilor interumane, cu implicaţiile sale pe atît de diverse planuri, a proiectat în centrul atenţiei specialiştilor problematica comportamentului nonverbal. Acest aspect, în aparenţă mai puţin impor- tant decît componenta verbală a relaţiilor interumane, dezvăluie o complexitate şi o multitudine de faţete încă puţin şi colateral studiate.

Bibliografie

1. Antaki Charles şi Lewis Alan, 1986, *Mental mirrors*, Londra, Publications SAGE.
2. Argentin Gabriel, 1985, *Des aspectes non-verbal de la communication*, "Psychologie française", martie, 3.
3. Ellul Jaques, 1981, *L'image et la parole*, "Pour", nr.79, sept/oct.
4. Feldman S. Robert, 1985, *Social Psychology*, University of Massachussets-Amberst, New-York, Mc Graw-Hill Book Company.
5. Lin Nan, 1973, *The study of human communication*, Indianopolis, euz, Bovles euz.
6. Trotter J. Robert prezintă apud Ks Hulbert ş.a., 1986, *Study guide with readings to accompan Papallo/Ols Humen developement*, New-York, Ed.Mc Graw-Hill, Book Company.

MONICA MĂCRESCU

Scanned with OKEN Scanner

FUNCŢIA EDUCATIVĂ A PROVERBELOR

Rod al cugetării de cînd lumea şi traiului comunitar, proverbele au cristalizat în formule concentrate şi sugestive experienţa umană şi socială, alcătuind, în timp, un adevărat "compendiu al înţelepciunii populare", un corpus de expresii, locuţiuni şi sentinţe cu multiple valenţe filosofice, etice, juridice, pedagogice etc.

Considerate de mulţi autori drept elemente constitutive ale unei veritabile concepţii populare despre lume şi viaţă, paremiile reflectă constatări, simţăminte şi atitudini generalizate, valori morale, norme şi principii sociale de apreciere şi organizare a vieţii societale şi relaţiilor interumane dintr-o anumită etapă istorică, năzuinţe şi modele dezirabile ale relaţiilor sociale. Folosite cu caracter preventiv sau post factum în numeroase contexte sociale şi psihosociale care reiterau situaţii aidoma cu cele ce le generaseră, proverbele, "cuvintele din bătrîni", povăţuiau, avertizau, ofereau soluţii, alternative acceptabile de atitudini şi comportamente, mustrau sau consolau, rezumau moralizator experienţe şi fapte de viaţă.

Este destul de probabil, arăta Constantin Negreanu, într-o lucrare consacrată structurii proverbelor româneşti, că ele au constituit cele dintîi încercări de legislaţie înţelegînd prin aceasta formularea orală a primelor reguli de conduită socială şi individuală a omului primitiv, referitoare la toate aspectele vieţii lui.

Astăzi, chiar dacă funcţia educativă efectivă a proverbelor a fost preluată de eticile, filosofiile şi pedagogiile sistematizate, ele pot avea încă un rol important în procesul de formare a noii personalităţi umane. Studiul sistematic al paremiilor din unghiuri cît mai diferite, sau în cazul publicului larg, contactul cu o literatură centrată pe valorificarea lor educativă, înlesnesc familiarizarea cu o importantă latură a "fondului ancestral de cunoaştere şi exprimare" al poporului nostru, cu stratul cel mai stabil şi mai puţin alienabil al moralităţii sale, conduc la cunoaşterea fondului nostru etic tradiţional.

Simpla parcurgere a unei culegeri de proverbe organizate tematic, ne oferă prilejul să cunoaştem un registru întins şi bogat al virtuţilor şi al defectelor care intră în preocupările moralei noastre folclorice, şi odată cu aceasta, prin surprinderea opţiunilor valorice exprimate, să ne formăm o imagine despre fizionomia noastră morală ca etnie şi popor. Pe de altă parte, este neîndoios că luînd cunoştinţă de rezultatul unei lungi experienţe de viaţă exprimat în sentinţe, uneori cu valoare de lege, de "cugetarea şi bunul simţ al tuturor secolelor concentrate în formule", cititorul va medita asupra filiaţiei dintre trecutul - prezentul şi viitorul nostru moral şi a necesităţii automodelării de sine morale în consens cu învăţăturile fundamentale umaniste ale etosului popular, cu noile comandamente morale ale societăţii de azi.

O modalitate mai eficientă de valorificare a folclorului paremic în educaţie activitate care resimte de mai multă vreme cerinţa unei deplasări de accent de la ştiinţele pozitive către cele socio-umane, poate fi reliefarea în lucrări sistematice, a sîmburelui raţional, substratului şi nuanţei profund umaniste a zicătorilor şi proverbelor şi pe această bază, evidenţierea caracterului laic, determinist al concepţiei populare despre lume şi viaţă.

Scanned with OKEN Scanner

Una din cele mai reprezentative categorii morale în ansamblul maximelor noastre populare este *munca*. Proverbe ca "Munca este izvorul de fericire al omului", "Prin muncă şi stăruinţă/vei ajunge la dorinţă", "Sîrguinţa este munca norocului", "Munca ne scapă de trei mari rele: de urît, de fapte rele şi de neavere", "Fierul neîntrebuinţat ruginește", "Atîta trăieşti/cît munceşti" şi similare cu ele multe altele, reflectă pregnant existenţa în psihologia populară a ideii necesităţii muncii drept condiţie fundamentală a întregii vieţi omeneşti, a dezvoltării omului ca fiinţă raţională şi socială.

Putem observa că omul din popor nu numai că n-a interiorizat sentimentul vinovat al ispăşirii prin "sudoarea frunţii a "păcatului originar", dar paradoxal, a făcut din muncă un cult, slăvindu-i puterile demiurgice.

Binele (bunătatea), virtute cardinală în concepţia etică populară, este o altă categorie morală, în legătură cu care, literatura paremică ne poate oferi dimensiunile umaniste ale concepţiei populare, odată cu inculcarea ideii despre existenţa unui determinism, cel socio-economic desigur, care face superfluă acţiunea şi persuasiunea oricărei ideologii, mai cu seamă a celei religioase, atunci cînd este vorba de cerinţele obiective ale vieţii în societate şi de resorturile intime ale atitudinilor şi comportamentelor noastre morale.

Ilustrativă în acest sens ni se pare motivaţia actului binefacerii vehiculată în numeroase proverbe: "A face bine e totdeauna mai bine decît a face rău", "Fapta bună laudă pe om", "Binele de rău te scapă, să-l arunci chiar şi în apă", "Să nu faci binele cu gîndul la răsplată", "Cine face bine, bine găseşte", "Cine pe altul omeneşte, pe sine se cinsteşte", etc. E lesne de observat că spre deosebire de etica religioasă care instituie şi promovează cu obstinaţie un temei motivaţional exterior omului - frica sau iubirea de dumnezeu - înţelepciunea populară pledează pentru un comportament moral spontan, originat în sentimentele şi deprinderile morale consubstanţiale fiinţei umane, şi prin aceasta pentru o motivaţie preponderent internă a actului săvîrşirii binelui.

Afirmînd facerea binelui pentru binele însuşi (faptul moral prin simpla sa comitere ne procură liniştea şi pacea sufletească, sentimentul demnităţii, al datoriei împlinite etc.), mentalitatea etică populară se opune atît mistificării rostului şi finalităţii actului moral cît şi refuzului oricăror concepţii de a socoti omul însuşi, măsura faptelor sale.

Cultivarea ideii existenţei şi devenirii omului prin forţele şi capacităţile proprii constituie, de asemenea, o trăsătură definitorie a concepţiei laice despre societate şi procesul autoedificării umane. Atunci cînd înţelepciunea paremică atrage luarea aminte, spunînd: "Norocu-i după cum şi-l face omul", "Carele însuşi face, face cît trei", "Ce poţi face singur nu aştepta să-ţi facă alţii", "Dute-n sat şi dă de ştire, vino acasă şi fă cum poţi", "Cel ce rîvneşte la milă, moare flămînd", "Datoria mănîncă cu omul din blid", "E rău cînd aştepţi la mîna altuia", "Ferice de cel ce trăieşte în săul lui", etc., propune în subtext un model existenţial bazat pe morala faptei şi străduinţei proprii, pe o "autarhie" funcţională generatoare, atît la nivel individual cît şi la nivel micro sau macro social, de neatîrnare materială şi spirituală, demnitate, respect şi autoconsideraţie.

Rezumată într-un percept ce ar putea suna "bizuie-te pe tine însuţi" morala maximelor sus citate este actualizată astăzi de principiile ce guvernează strategia

generală a dezvoltării noastre, a mersului înainte pe baza gîndirii şi efortului propriu.

Înainte de a încheia, mai subliniem sentimentul adînc al statorniciei necondiţionate faţă de ţară reflectat în producţiile paremice. Expresii şi locuţiuni proverbale cum sînt: "Apa trece pietrele rămîn", "Pretutindeni e bine, dar acasă e mai bine", "Cine umblă din ţară în ţară nu e om", "Fie pîinea cît de bună nu-i bună-n ţară străină", "Mila de la străini/e ca umbra de la spini", "În ţara ta şi pietrele te ajută", etc. ne amintesc că noi sîntem "pietrele" care am rămas aici în pofida apelor grele şi tulburi ce au coborît de pe toţi versanţii Istoriei mari, că numai ipostazele concrete ale ideii moderne de patrie - casa, familia, moşia, neamul şi altele - şi ataşamentul profund faţă de ele ne-au ţinut în matca originară, oprindu-ne să ne risipim în logica şi economia viitorului altora.

Categoriile etice, şi nu numai etice, ale căror sensuri şi semnificaţii educative pot fi acoperite de folclorul sapienţial sînt destul de numeroase. Ne luăm îngăduinţa să revenim asupra lor într-un dicţionar de proverbe comentat.

VIRGIL MOCANU

O PROFESIE, UN NUME, O TEMĂ

O PROFESIE. Educaţia de stradă (educateur de rue), ca profesie, sună inedit pentru spaţiul românesc al muncii de asistenţă socială. Nu însă şi pentru ansamblul prestaţiilor sociale din Franţa, unde statutul acestei profesii îi precizează clar rostul - *a preveni* - şi atribuţiile - *a depista şi canaliza cursul unor evoluţii sociale, individuale sau colective, într-un sens acceptabil din punctul de vedere al comunităţii şi nepericulos pentru individ.*

Această profesie se încadrează în grupul mai larg al specializărilor educatorului social[1], care, alături de asistentul social[2] şi animatorul social[3] formează osatura sistemului profesional al asistenţei sociale în Franţa.

UN NUME. Maryse Esterle este actualmente cercetătoare la ITSRS avînd totodată atribuţii de formatoare în cadrul seminariilor destinate formelor de pregătire continuă pe care Institutul Montrouge le asigură diverselor categorii de lucrători sociali.

Cu o dublă specializare (asistentul social şi educator specializaţi) şi cu o licenţă universitară în antropologie socială şi sociologie comparată (Paris

V Sorbonne) Maryse Esterle dublează acţiunea concretă de asistenţă socială cu propria sa perspectivă teoretică.

De primul aspect se leagă doi ani de activitate cu adolescenţii mai ales cei zece ani de muncă în calitate de educator de stradă. Activitatea a vizat prioritar Fontenay-sous-Bois (comună de 54.000 de locuitori, situată la cîţiva zeci de kilometrii în estul Parisului şi care, în anii '80, a devenit una din zonele de urbanizare prioritară (Z.U.P.).

Contribuţia teoretică se referă, prin excelenţă[5], la formele de organizare şi socializare, cu predilecţie, *banda de tineri*. Concretizări: o lucrare de licenţă "Bandele de tineri", procesele de aculturare a tinerilor proveniţi din imigraţia algeriană" (1989); studii şi articole pe această temă sau tangente acesteia (vezi notiţa bibliografică) şi o temă de cercetare în curs "De la bandă la trib: reţelele de socializare într-un grup plurietnic de tineri".

O TEMĂ. Banda de tineri este o realitate ce cunoaşte teoretizări din perspectiva sociologică, pedagogică, psihologică, etc. Ceea ce constituie noutatea demersului aplicativ-teoretic al Maysei Esterle, vis à vis de această problemă, este dimensiunea antropologică care le completează pe cele anterior menţionate.

Teza centrală prin prisma căreia este urmărită, decodificată şi analizată viaţa reală a unei bande de tineri[6], în ultimele etape ale existenţei ei, şi apoi restrospectiv, este cea a *ritualurilor de trecere*.

Fără a nega dimensiunile şi determinările complexe ale feniomenului, autoarea subliniază că "banda este o formă de socializare, o tentativă pentru tineri de a-şi găsi locul într-un vid social şi educativ, o căutare de repere într-o societate în care nimic din ceea ce este prevăzut nu li se potriveşte şi nici nu le convine" [5, p.32].

Banda, ca realitate, se subordonează unui fenomen social mai larg, nevoia de ritual, cu atît mai acută, cu cît formele tradiţionale ale riturilor (cele de trecere - spre exemplu: serviciu militar, bacalaureat, căsătorie, intrarea în viaţa profesională, etc.) au forme schimbate sau dispar chiar.

Metoda principală a fost *observaţia participativă*, facilitată şi de statutul profesional - educator de stradă. Aşa se explică prezenţa autoarei la scene şi faze foarte diverse din viaţa bandei, de regulă "sustrase" prezenţelor adulte. Calităţile personale, dublînd profesia, explică şi ele, acceptarea acestei prezenţe adulte.

Combinînd dimensiunea *descriptivă* a abordării fenomenului (prezentarea "personajelor", a mediului ambiant, a faptelor, circumstanţelor, etc.) cu cea *analitico-explicativă* (cauze, factori favorizanţi, semnificaţii ascunse, etc.), autoarea realizează o bună pătrundere în mecanismul social al acestui tip de viaţă socială. Pentru maniera analizei şi aspectele de conţinut suprinse, sînt sugestive subtitlurile folosite de autoare. Reţinem atenţia cu titlu de exemplu:

[2]: "Banda, încercare de socializare" (p.204), "un cartier într-un cartier" (p.205), "copiii: de la o lume la alta" (p.205), "Inversarea rolurilor"

Scanned with OKEN Scanner

(p.206), "Un mănunchi de contradicţii" (p.207), "Apariţia delicvenţei" (p.207), "Banda - reflex al crizei" (p.208), "De la bandă la trib" (p.209);

[4]: "Scandalul-sărbătoare (p.133), "Un cartier într-un cartier" (p.134), "O filiaţie paradoxală" (p.135), "Paternitatea devalorizată" (p.136), "Primele îşelăciuni" (p.137), "Socializarea în stradă" (p.138), "Importanţa etichetei" (p.139), "Copacul care ascunde pădurea" (p.140), "De la bandă la trib" (p.142);

[5]: "Ce este o bandă?" (p.32), "Banda: un ritual de trecere" (p.32), "Fetele în bandă" (p.33), "Zuluşi, buni la toate" (p.33), "De la lupte în stradă, la sfidarea prin dans" (p.35);

[6]: "Nu orice grup este o bandă" (p.34), "Ce este o bandă?" (p.34), "O frică poate să ascundă o alta" (p.36), "O oglindă cu ape deformante" (p.36), "Ce va deveni viitorul?" (p.37).

Subliniem cîteva din concluziile studiilor:

1. "Bandele de tineri nu lasă pe nimeni indiferent, fără îndoială că simpla lor existenţă reaminteşte societăţii propriile-i carenţe şi inconsecvenţe ... Anumiţi autori vor să le transpună în asociaţii, alţii în cluburi sportive, alţii le doresc dispariţia pur şi simplu, alţii le dau o dimensiune politică, etc. Dar a dori eradicarea unui fenomen persistent poate da naştere involuntar altor forme de răspuns social, mai periculoase. Ne rămîne să citâm fenomenul bandei de tineri ca reflex al crizei traversate de societatea noastră şi mai global ca expresie a sfidării constante pe care tinerii o lansează mereu adulţilor" (6, p.37).
2. "Caracterizaţi de o *stare interstiţială* - cultural, nici francezi, nici algerieni; profesional - nici elevi, nici angajaţi; educativ - nici ai şcolii, nici ai familiei, etc - grupul de tineri este obligat să-şi inventeze un loc în societate, căci nimic din ceea ce este prevăzut nu-i convine" [4, p.138].
3. "Banda a fost pentru tinerii proveniţi din imigraţia algeriană un mijloc de a se regrupa, de a-şi afirma etnicitatea şi de a depăşi prioada de criză a adolescenţei care-i găsise fără rădăcini sau suport cadrele sociale" [4, p.142].
4. Delicvenţa tinerilor din bandă a fost răspunsul deformat caricatural şi periculos, pentru ei şi pentru alţii, la situaţia pe care au întîlnit-o în adolescenţă. Studierea cauzelor acestei delicvenţe permite relativizarea ei şi punerea la punct a unei viitoare structuri preventive [2, p.21].

Bine documentate, pornind de la nume la referinţă (M.Mead, C.H. Cooley, P.Bourdieu), studiile Maryei Esterle sînt dublu incitante: prin conţinut (o problemă veche, dar extrem de realist tratată) şi prin formă (vie, atractivă, incitantă).

Note

1. Persoană calificată care, printr-o relaţie socială de ajutor, ghidează clientul în a-şi afla şi rezolva propriile probleme, dezvoltîndu-şi posibilităţile, acceptîndu-şi drepturile şi îndatoririle. În funcţie de natura

Scanned with OKEN Scanner

clientului şi a problemelor lui, există o diversitate de specializări ale educatorului social; educator de stradă este una dintre acestea. În prezent se estimează existenţa în Franţa a 1000 de educatori de stradă cu formaţie profesională şi provenienţă diversă (militanţi religioşi, politici, sociali, etc.).
2. Persoană calificată care în cooperare cu clientul realizează acţiuni care vizează, în acelaşi timp, ameliorarea situaţiei individuale dar şi a celei sociale.
3. Agenţii care au ca obiectiv o anumită transformare a atitudinilor şi raporturilor inter-individuale şi colective printr-o acţiune directă asupra indivizilor. Această acţiune se exercită în general prin intermediul unor activităţi diverse bazate pe o pedagogie nondirectivă şi activă.
4. Institutul de acţiune socială şi cercetări sociale Montrouge, Paris.
5. Judecata se bazează pe materialele puse la dispoziţie de autoare. Majoritatea vizează problematica menţionată. Dar ne-au atras atenţia şi alte perspective teoretice: "Toxicomanii: raţiuni şi reţele" (1991) şi "Pentru o prevenire a mortalităţii tinerilor prin accidente de circulaţie" (1991-1992).
6. În atenţia autoarei a fost şi este încă, o bandă de tineri de origine maghrebiană, cu vîrsta între 18-25 de ani, băieţi şi fete, toţi provenind din aceeaşi zonă rezidenţială (Z.U.P.-ul de la Fontenay-sour-Bois). Cu o dimensiune respectabilă 40-50 de tineri, banda celor din Fontenay s-a dovedit a fi un organism social în miniatură.

Bibliografie

1. Maryse Esterle, *Jeune sympa cherche boulat cool avec patron sympa. Jeunes sans qualification: stratégies d'insertion*, în "Annales de Vaucresson", nr.32-33/1990.
2. Maryse Esterle, *Contribution à l'étiologie de la conduite déliquante à travers l'étude d'une bande*, în "Revue internationale de criminologie et de police technique", nr2/1990.
3. Maryse Esterle, *Un insaissable à partie de main*, în "Terminal" nr.51/1990.
4. Maryse Esterle, *Y a pas, la Z.U.P. c'est mon village. Jeunes dans la rue, Santiene est de Paris*, în volumul :Le social dans tous ses êtats", Paris, Ed. Harmattan, 199o.
5. Maryse Esterle, *Les bandes de jeunes*, în revista "Sciences Humaines", nr.5/1991.
6. Maryse Esterle, *Histoire et Miroir*, în revista PEPS nr.36/92 (număr tematic: "Les Cultures de la Rue").
7. Maryse Esterle, *Toxicomanes: raisons et riseaux* în revista "Psychotripes", vol.VII, Nr.1/1991.
8. Maryse Esterle, *Pour une prevention de la mortalitè des jeunes par accident de la circulation*, note de cercetare, ITSRS, Montrouge, 1991-1992.

LUMINIŢA MIHAELA IACOB

Scanned with OKEN Scanner

TEME PENTRU ORA DE DIRIGENȚIE

Inteligență și caracter.

În confruntarea de opinii generată de problema raportului dintre caracter și inteligență, marea majoritate a autorilor care au abordat acest subiect, fără să nege importanța celei din urmă în dezvoltarea ființei umane și realizarea ei ca personalitate, situează valoric pe locul întîi caracterul.

În această ordine de idei spicuind din literatura universală observăm că încă din antichitate celebrul orator, scriitor și om politic Cicero remarca în lucrarea sa *Despre îndatoriri*: "Caracterul fără inteligență poate mult, dar inteligența fără caracter nu valorează nimic".

În același sens, în epoca modernă, omul politic, memorialistul și fostul președinte al Republicii Franceze Paul Doumer în a sa *Cartea copiilor mei* formula următoarea judecată: "Caracterul contribuie la prosperitate și fericire mult mai mult decît o poate face inteligența sau averea".

Sau, la noi în țară, printre *Cugetările* lăsate de inegalabilul poet Mihai Eminescu figurează și aceasta: "Între caracter și inteligență n-ar trebui să existe alegere. Inteligențele se găsesc foarte adesea - caractere foarte arare". La fel profesorul și publicistul Marin Voiculescu scria în cartea *Lumea în gîndire*: "Nu întotdeauna genitile s-au caracterizat și prin caractere de invidiat. Istoria ne este martoră".

Este ușor de observat că autorii citați au în vedere în reflecțiile menționate sensul etic al noțiunii de caracter, sens care se reîntîlnește și în vorbirea curentă, cînd se afirmă că cineva este om de caracter, "are caracter", este deci o persoană care prezintă încredere, se poate conta pe ea în orice împrejurare sau "nu are caracter" și, prin urmare, te poți aștepta oricînd la orice din partea ei.

Deși din punct de vedere psihologic acest fel de a vorbi este greșit, deoarece sub acest raport orice persoană are un caracter, chiar și ipocritul, mincinosul, lașul, de vreme ce întrunește trăsături care o disting de alta - doar că sub raport moral caracterul lor este dăunător, condamnabil, - sensul curent al conceptului de caracter surprinde un mare adevar.

Caci, în fapt, *trăsăturile de caracter sunt de ordin moral*, și ele se manifestă în conduita umană. *Or, valoarea esențială a omului se exprimă* -în strînsa conexiune cu facultățile sale intelectuale, afective sau volitive - în *acțiunile sale, în conduita sa.* Cineva poate dispune de multe cunoștințe și calități de inteligență și voință, poate proba o mare bogăție afectivă, dar dacă este tributar din punct de vedere al caracterului, el nu este numai nedeplin

Scanned with OKEN Scanner

realizat ca fiinţă umană, individuală şi socială, dar poate deveni inutil sau, şi mai grav, primejdios pentru cei din jur. Şi poate fi cu atît mai periculos cu cît posedă mai multe cunoştinţe şi calităţi intelectuale, afective şi volitive.

Cunoştinţele şi însuşirile omului sînt valoroase numai în măsura în care sînt susţinute de caracter, ce-i determină un comportament dezirabil social, şi-i condiţionează realizarea individuală (profesională, familială, socială).

De aici importanţa deosebită pe care o deţine în actul educativ formarea caracterului (în sens moral). În această ordine de idei psihologul C.Radulescu-Motru vedea pe drept cuvînt, în educaţia caracterului tinerei generaţii "vigoarea şi viitorul popoarelor" (Curs de psihologie).

Dacă în cazul inteligenţei, la baza căreia stau anumite potenţialităţi caracteristice determinate genetic, actul educativ vizează doar perfecţionarea şi direcţionarea acesteia în funcţie de aptitudinile individuale ale fiinţei umane şi de exigenţele sociale, în cel al caracterului el are rol decisiv, acesta neavînd o bază biologică ci una socială.

Dobîndit în cursul vieţii omului, sub influenţa mediului social-istoric concret în care trăieşte şi ca urmare a experienţei personale, *caracterul stă exclusiv sub semnul educaţiei în sensul larg al cuvîntului.* Sub multitudinea influenţelor ce se exercita asupra omului în mediile de viaţă cu care vine în contact: familie, grădiniţa, şcoala, stradă, loc de muncă, organizaţii politico-sociale etc., el îşi structurează nucleul întregii sale personalităţi care este caracterul.

Omul nu se naşte sincer, cinstit, conştiincios, sîrguincios, modest, nici leneş, mincinos, egoist, agresiv, fals, timid, încăpăţînat etc., ci *devine* ca urmare a inflenţelor ce s-au exercitat asupra lui, a împrejurarilor concrete în care s-a dezvoltat.

Dar, de conturarea caracterului nu este responsabil numai actul educaţional ci şi efortul de autoformare a individului, care o dată cu dezvoltarea conştiinţei de sine, pe masură ce înaintează în vîrstă, ocupa un loc tot mai important.

Dinspre supraveghere, îndrumare şi control, prin informare şi exemplu ca model de comportament, spre conştientizare, adeziune interioară şi convingeri, se parcurge, în procesul educativ, calea formării caracterului. Iar acest ultim moment al conştientizării deliberate pe care-l reprezintă formarea convingerilor este crucial. Căci numai convingerile încarcă de semnificaţie informaţiile despre valorile morale. Numai ele le dau viaţă.

În procesul educaţiei caracterului se poate ivi pericolul pe care-l reprezintă utilizarea de catre unii educatori a unor procedee stîngace pline de formalism. Neglijarea sau ignorarea de către aceştia a convertirii în actul educativ a sistemului de valori morale din simple informaţii în *convingeri*, şi modelarea unor *conduite pur exterioare*, poate duce la consecinţe cu grave implicaţii pentru formarea caracterului copilului.

Lipsa convingerilor se va resimţi nu numai în planul relaţiilor pe care el le va stabili în societate, în procesul de producţie sau în familie, unde

Scanned with OKEN Scanner

se va comporta ca un om "fără caracter", putînd aduce importante prejudicii morale şi materiale, dar şi atitudinea faţă de sine, manifestată prin neîncredere în forţele proprii, realizarea mediocră, neîmplinirea sau chiar eşuare în conduite antisociale.

După cum periculoase sînt şi *convingerile eronate*, formate ca rezultat al unor caractere sociale neavenite (în lipsa de supraveghere), a căror influenţă asupra caracterului poate fi nefastă.

La fel *aplicarea în practică* a informaţiilor asupra valorilor morale - ca modalitate de creare, în actul educativ, a deprinderilor şi obişnuinţelor de conduită - viciată de formalism sau de indiferenţă, se poate solda cu consecinţe nedorite.

Pentru ca problema aplicarii cunoştinţelor morale nu stă sub semnul eventualităţii ca în cazul instrurii intelectuale, la care, în funcţie de împrejurări se poate face apel sau nu, ci sub acela al necesităţii imediate. Pentru a li se asigura eficienţa scontată în formarea deprinderilor şi obişnuinţelor de conduita morală, informaţiile asupra valorilor morale şi, în genere, asupra valorilor unanim recunoscute, trebuie să aibă un caracter *funcţional*.

Educatorul să-i creeze copilului asemenea condiţii încît el să simtă nevoia să se comporte aşa cum se aşteaptă de la el. În acest caz el va depăşi eventualele obstacole ivite formîndu-şi obişnuinţe şi deprinderi de conduită unitare şi consecvente, *călindu-şi caracterul*, care odată format îl va direcţiona pentru tot restul vieţii comportamentul.

Mai trebuie menţionat pentru imensa importanţă pe care o are pentru formarea caracterului copilului *exemplul educatorului*, ca model de comportament. Cea mai mică neglijenţă sub acest aspect din partea lui poate avea efecte nedorite. "Adevăratul educator - remarca în această ordine de idei pedagogul G.G.Antonescu, - dorind să sublinieze marea importanţă a modelului pe care acesta îl reprezintă pentru copilul în formare - se îngrijeşte mai mult de propriul său caracter şi de propria sa activitate decît de acelea ale copilului"[1]

Numele bun.

Fiecare dintre noi îşi are istoria sa, pe care şi-o scrie în fiecare zi, pagină cu pagină, prin tot ce gîndeşte, prin tot ce spera şi, îndeosebi, prin tot ce înfaptuieşte. Îşi construieşte, în felul acesta, propria-i viaţă, căreia cei din jur, oamenii în mijlocul cărora trăieşte - începînd cu mediul îngust familial şi sfîrşind cu cel larg social - îi conferă o anumită cotă de valoare, cunoscută prin ceea ce numim *nume*, nume bun, reputaţie, renume, sau, dimpotrivă, nume rău. Nume, pe care, în mod similar cu bunurile materiale, ce le posedă, îl lasă moştenire şi urmaşilor.

---

[1] (Din problemele pedagogiei moderne)

Scanned with OKEN Scanner

Această dublă responsabilitate morală, o dată pentru individul în sine, şi a doua oară pentru descendenţi, face ca, în genere, omul să se străduiască să-şi asigure nume bun, printr-o conduită orientată spre virtute, fapte bune, merite, succese pe diverse planuri, chiar sacrificiul suprem dacă patria o cere.

Considerat a fi una dintre cele mai mari realizări obţinute în viaţă, mult mai importantă, după părerea noastră, decît cele de ordin material, pe care nici nenorocirile şi nici vitregiile sorţii n-o pot micşora, numele bun conferă prestigiu în timpul vieţii şi garantează încrederea pe care o prezintă cel ce şi l-a cîştigat.

Totodată el întreţine, ca o candelă vie, amintirea persoanei în cauză şi după ce a trecut în lumea umbrelor, ca şi numele rău, de altfel, rezultat ca urmare nu numai a unor vicii de conduită ca: lenea, lacomia, necinstea, beţia, desfrîul, dar şi a unor greşeli ce au prejudiciat pe cei din jur.

O dată obţinut, numele bun nu trebuie irosit şi, în nici un caz, pierdut, căci întocmai ca şi în situaţia chiparosului care, dacă este tăiat, nu mai înverzeşte, nu se mai poate face nimic pentru a-l redobîndi. Şi nu poate exista o pierdere mai mare pentru fiinţa umană, de vreme ce numele reprezintă partea nemuritoare din ea, partea care, aşa cum arătam, îi păstrează amintirea peste timp.

Dar, atenţie la mijloacele cu care se obţine numele bun, ne previne moralistul La Rochefoucauld, în viziunea căruia iluziile, aparenţele, măştile nu au ce căuta. "Faima oamenilor mari - observa acesta - se cuvine întotdeauna măsurată cu mijloacele de care s-au folosit pentru a o dobîndi"[2]. Căci practicarea unei virtuţi nu atît spre binele aproapelui cît, mai ales, pentru a adăuga la meritele celui ce urmăreşte să-şi sporească, în felul acesta, numele bun, reprezintă o cale vicioasă.

Ca şi acţiunile cuiva, aparent lăudabile, generate, în realitate, de interes, orgoliu sau amor propriu, cu scopul de a-şi da importanţă în ochii altora. Sau, afişarea virtuţilor în exterior, în lume, ca acasă, sub pretextul eliberării de corsetul social, de care cineva se poate debarasa, pentru a se simţi lejer, să dea la iveală adevarata sa personalitate, viciată de carenţe de ordin moral.

Aşadar, numele bun se obţine printr-o conduită *constant* pozitivă, caracterizată prin simplitate şi omenie, ca expresie a bunavoinţei şi toleranţei, a dorinţei sincere de a ieşi în întîmpinarea omului de lîngă noi, prin curaj şi abnegaţie în situaţiile-limită ce se pot ivi în viaţă, prin tenacitate şi muncă fără preget, pentru a obţine anumite realizări în diverse domenii. Sînt tot atîtea căi care pot defini o viaţă trăită frumos în sensul etic al termenului. Şi de ce n-am dori acest lucru, de vreme ce numele bun, ca partea nemuritoare a fiinţei noastre, ne condiţionează, pe lîngă satisfacţia imediată, "viaţă fără de moarte" - una din cele mai vii aspiraţii ale fiinţei umane?

---

[2] La Rochefoucauld, *Maxime si reflectii*, Editura Minerva, Bucuresti, 1972, p.42.

Scanned with OKEN Scanner

Conformismul şi riscurile lui.

Conduita disciplinată reprezintă, fără îndoială, un element fundamental în desfăşurarea vieţii sociale. Orice sistem de organizare socială, începînd cu familia - celula de bază a societăţii - şi continuînd cu şcoala, armata, locul de muncă, grupul de joc etc., presupune existenţa unei suite de norme de convieţuire, stabilite potrivit exigenţelor de organizare şi ordonare a muncii şi a vieţii, care se impun a fi respectate.

Conformismul individului la cerinţele autorităţii conducătoare a acestor diverse medii sociale în care este integrat - fie ca este vorba de părinte, educator, comandant, şef de servici, patron, liderul jocului etc., asigură bunul mers al activităţii pe care o prestează şi al convieţuirii cu ceilalţi.

Conduita lui disciplinată este rezultatul înţelegerii *necesităţii* de a respecta cu stricteţe şi se supune de bună voie exigenţelor autorităţii conducătoare, renunţînd la o parte din personalitatea sa - conduita care i-a fost formată în cursul procesului educativ.

Aici însă se impune o remarcă ce merită a fi reţinută. În mod firesc, dacă respectă întocmai cerinţele impuse, individul nu se consideră responsabil de acţiunile lui, ci, mai curînd, un simplu agent, ce îndeplineşte voinţa unei alte persoane, căreia i se supune.

Deci, conformismul atrage după sine una dintre cele mai primejdioase implicaţii ale atitudinii de supunere la cerinţele autorităţii conducătoare şi anume: apariţia sentimentului de responsabilitate faţă de *aceasta* (de lider) nu şi faţă de *conţinutul* în sine al acţiunilor pe care le execută potrivit ordinului. În acest caz - după cum observa psihologul american Stanley Milgram - "Moralitatea [...] capătă un conţinut nou, total diferit: sentimentul de umilinţă sau de mîndrie al persoanei subalterne depinde de modul în care a îndeplinit sarcinile impuse de către autoritatea respectivă"[3].

Iar acest tip de moralitate poate fi definit prin termeni ca: *disciplină, datorie, loialitate* - concepte care nu descriu *calitatea morală* a persoanei subordonate, ci capacitatea ei de a se supune cerinţelor forului conducător.

În cazul cînd dispoziţia primită are un caracter reprobabil din *intenţie* (în cadrul unui grup antisocial, al unei familii dezorganizate, lăgar de prizonieri etc.), sau ca rezultat al unei atitudini irresponsabile a liderului, persoana subordonată dacă este admonestată se poate apăra că nu şi-a făcut decît datoria - explicînd cinstit, în felul acesta, o atitudine psihologică, generată de supunere la un sistem de cerinţe.

Pentru ca omul să se simtă răspunzător de faptele săvîrşite, el trebuie să *trăiască* sentimentul că acţiunile sale provin *din interiorul propriei*

---

[3] Milgram, Stanley, *Obedienta si riscurile ei*, Dialog, S.U.A., 1976, Vol.5, nr.2, p.22.

Scanned with OKEN Scanner

sale fiinţe. Că răspund nu numai exigenţelor autorităţii conducătoare, dar şi *convingerilor* sale (formate, după caz, sub semnul eticului sau deficitului moral), convingeri care se manifestă prin *responsabilitatea personală faţă de calitatea morală a actelor sale.*

În alternativa *neconcordanţei* dintre dispoziţiile autorităţii conducătoare şi convingerile individului, trebuinţa de conformare la ordinul celui dintîi atrage după sine apariţia unei *stări conflictuale în planul conştiinţei* acestuia din urmă, care se rezolvă în funcţie de calitatea etică a formaţiei sale, printr-o acţiune sancţionată de lider pozitiv sau negativ. Dar totdeauna în favoarea mediului social în care persoana este integrată, atunci cînd acţiunea sa este demnă, prin conţinutul ei moral, să fie executată.

Se pune prin urmare problema - în strînsă legatură cu conformismul - a *neconformării* individului la cerinţele unui for conducător, atunci cînd acestea sînt deficitare sub raport moral.

De aici rezultă că în procesul educativ se impune *ridicarea ştachetei obiectivelor formării omului pentru conduita disciplinată* (deprinderi de comportare, interiorizarea exigenţelor morale şi formarea convingerilor, autodisciplina), mai ales în ceea ce priveşte *convingerile*, decizie ce ar atrage după sine "... explorarea unor forme prin care conştiinţa să dobîndească o platformă mai solidă de rezistenţă împotriva autorităţilor irresponsabile"[4]

Despre discreţie.

Despre discreţie s-a discutat relativ puţin în lucrările de specialitate, deşi importanţa ei este evidentă, de vreme ce, alături de delicateţe, bunacuviinţă, tact, decenţă reprezintă o trăsătură de caracter a omului binecrescut. A omului al cărui caracter a fost cizelat cu migală, discreţia constituind - aşa cum remarca, pe drept cuvînt Marin Voiculescu - "nu numai o notăa a caracterului, ci şi o măsură a lui"[5].

La fel apare destul de sporadic definiţia în "cărţile de înţelepciune", fiind prezentată în opoziţie cu *indiscreţia* la un pol sau cu *indiferenţa* la celălalt.

Dar ce este discreţia? Şi de ce este necesară?

Discreţia, ca manieră de conduită civilizată, caracterizată prin discernamînt, a omului "... ce nu se amestecă în treburi ce nu-l privesc, pastrează secretul, este rezervat, modest, moderat, nu caută să iasă în evidenţă"[6], este necesară nu numai în relaţiile sociale, fie de ordin politic, de afaceri sau de dragoste, dar şi ca modalitate de autoapărare. "Un nod la pungă şi două la gură", ne sfătuieşte, în acest sens, un înţelept proverb

---

4 *Op.cit.*, p.25.
5 Voiculescu,Marin, *Aforisme, Maxime, Cugetari*, Editura Facla, Timisoara, 1987, p.38.
6 Popescu-Neveanu, *Dictionar de psihologie*, Editura Albatros, Bucuresti, 1978, p.203.

Scanned with OKEN Scanner

spaniol, iar Cervantes în al său *Don Quijote* (II, 44) observă că "Discreţia este garanţia vorbirii alese, pe care o întăresc bunele obiceiuri".

De aceea "Cînd îţi intră un secret la ureche - cum remarca Cilibi Moise în ale sale *Apropouri*[7] cată să-ţi rămînă la inimă şi să mori cu el". Iar "Vorba din casă - ne atenţionează un proverb arab - nu trebuie scoasă". În această ordine de idei cîţi dintre noi n-am rămas neplăcut surprinşi de amploarea şi deformarea pe care au luat-o o dată ajunse "în gura lumii", unele evenimente din familie dezvăluite de noi înşine, în lipsa unui alt subiect de discuţie, unei cunoştinţe la un rînd sau într-o alta împrejurare!

"Ţine secret - spune un alt proverb arab - aurul tău, crezul tău şi locul spre care te îndrepţi, şi, la rîndul tău să nu doreşti să ştii mai mult decît cineva vrea să-ţi spună". Mai bine să nu cunoşti secretul cuiva, considerăm noi, pentru a nu ajunge, din incapacitatea de a-l păstra, în situaţia bărbierului regelui Midas, care ştiind ca stăpînul său îşi ascunde sub o bonetă urechile de măgar, pe care le primise drept pedeapsă şi neputînd păstra taina, a încredinţat-o unei gropi, de unde credea ca nu va mai ieşi la suprafaţă, dar din care au răsărit trestii, ce au împraştiat teribilul secret în cele patru vînturi.

Să urmăm sfatul lui Terenţiu "Nu te preocupa de ce nu te priveşte"[8]. În genere e bine să nu ne amestecăm în atribuţiile sau problemele altora. Cu o singură excepţie. O putem face numai în masura în care putem ajuta cu adevărat, căci dacă discreţia e bună, *indiferenţa* poate fi comparabilă, prin monstruozitatea ei, cu un cancer ale cărui consecinţe individuale şi sociale sînt similare, prin amploare şi grozavie, cu cele ale devastatoarei maladii.

Indiferenţa, aşadar, nu poate fi admisă sub nici o formă, ea fiind, în ultima instanţă, esenţa lipsei totale de omenie. Ei îi este preferabilă *indiscreţia*, care poate fi tolerată în cazul cînd este generată de bune intenţii. Cineva vrea să afle, să culeagă informaţii despre o situaţie pentru a putea interveni benefic în cunoştinţă de cauză.

Considerată a fi mai curînd un defect al femeilor, indiscreţia poate fi întîlnită frecvent şi la bărbaţi. Dar cel indiscret este îndeobşte pedepsit fie de societate, care îl evită, ba chiar, cum observă un proverb arab, "el riscă să nu fie admis nici în infern", fie de el însuşi, căci "Cel ce ascultă pe la uşi riscă să audă ce nu-i place".

Aşadar, să fim discreţi, dar nu indiferenţi. Să fim rezervaţi, dar nu deficitari în relaţie cu ceilalţi. Şi să putem afirma despre noi înşine împreună cu Lope de Vega[9]:

"... Ca sînt bun nu mă fălesc
dar nici nu mă osîndesc;
de ce-i bine zic că-i bine
Şi-ascund tot ce-i de ruşine.
Printre proşti de m-aflu tac;

---

[7] Editura Albatros, Colectia Cogito, Bucuresti, 1982, p.26.
[8] Hecyra, p.810.
[9] La Have de la honra.

Scanned with OKEN Scanner

tac şi printre cei isteţi,
nu pun preţ pe tot ce fac,
şi altora n-arăt dispreţ ..."

Umor şi educaţie.

Un adevăr validat de o lungă experienţă atestă influenţa benefică a tonusului psihic pozitiv în reuşita oricărei activităţi umane. El se manifestă cu atît mai mult în actul educaţional în procesul căruia copilul aflat la izvoarele vieţii şi ale iubirii are nevoie de căldură şi voioşie pentru a se dezvolta normal sub raport psihic. Aşa se explică faptul că educatorii afectuoşi, calzi şi binevoitori în relaţia pedagogică pe care o stabilesc cu copii obţin rezultate formative superioare, fără să le afecteze *plăcerea de a munci, inventivitatea şi creativitatea, capacitatea de a surmonta dificultăţile şi optimismul.*

Creînd un climat emoţional pozitiv în procesul de învăţămînt, fără să facă în acest scop nici un fel de rabat exigenţei sau concesii gratuite, aceşti educatori se impun stimei elevilor prin omenie. O privire deschisă, un zîmbet binevoitor, o glumă adecvată unei situaţii educative, o ironie fină, modalitatea de adresare clasei sau unui elev cu care lucrează (tonalitatea vocii, folosirea numelui, prenumelui sau chiar a unei porecle etc.) sînt tot atîtea căi de stabilire a unui climat educativ pozitiv, eficient. Cu condiţia majoră ca educatorul să fie bine pregătit.

Cultura generală, volumul de cunoştinţe de specialitate, informaţie la zi, pasiunea pentru materia pe care o predă îi favorizează succesul muncii instructiv-educative în condiţiile unei clase *disciplinate*, care-şi iubeşte şi-şi respectă profesorul. Pentru că un educator bun care, datorită culturii şi maiestriei sale pedagogice, ştie să-şi facă lecţiile interesante şi atractive, poate glumi fără să aibă probleme cu disciplina elevilor.

"Cine predă bine disciplinează bine", observa pe drept cuvînt în aceasta ordine de idei Adolf Diesterweg la timpul său. Şi are marele merit - adăugăm noi - de a forma oameni echilibraţi psihic şi moral, pregatiţi pentru o integrare normală în circuitul vieţii social-productive.

Răsfoind literatura universală observăm că umorul este pus în relaţie cu inteligenţa, omenia, sensibilitatea, bunătatea - trăsături de personalitate necesare oricărui bun educator. "Zbenguie-te cu copiii, joacă-te cu ei, numai proştii sînt serioşi" remarca George Călinescu. Este adevărat că poţi să fii deştept şi fără să ai umor, aşa cum sînt spiritele rigoriste, autoritarii, dogmaticii. Dar e mai bine să-l ai. Şi, noi românii ştim să rîdem.

Ne numărăm printre popoarele exuberante care ştim ce e gluma, alături de francezi, italieni, mexicani, americani. De ce sa nu rîdem şi cu elevii noştri dacă sîntem profesori? Cu atît mai mult cu cît nu greşim. "Unde nu este umor, nu e nici umanitate" nota G.B.Show, iar G.Ibrăileanu vedea în glumă o "Probă de sensibilitate".

Scanned with OKEN Scanner

E.Hemingway, considerînd veselia ca o calitate morală pe care o pune în legătură cu bunătatea, arăta că "Cei mai buni dintre cei buni sînt veseli". W.Shakespeare se temea de oamenii care nu rîd tot atît de mult cît şi de cei care nu iubesc animalele şi muzica. Şi avea dreptate. Căci, aşa cum remarca marele profesor care a fost Stefan Bârsănescu în cazul cînd atitudinea binevoitoare şi voioşia în raportul educator-educat sînt disparate, le iau locul asprimea, răceala, necavalerismul, răutatea cu efectele stresante cunoscute.

Nu pledăm pentru utilizarea umorului ca procedeu educativ oricînd şi cu orice preţ. Educatorul poate şi chiar trebuie să fie grav atunci cînd se impune. Poate fi şi supărat pe clasă sau pe un elev oarecare şi e bine s-o arate, pentru a crea ocazia desfăşurarii din partea celor sau celui care prin atitudine neadecvată au tulburat echilibrul relaţional a unui efort de autoperfecţionare. Uneori atitudinea sa binevoitoare şi voioasă poate fi grevată de un necaz personal. În acest caz însă, conştient de nevoia de căldură şi voioşie a copiilor, va trebui să încerce să se domine, unica lui preocupare fiind aceea de a le oferi cu seninatate din preaplinul cunoştinţelor sale.

Efectul acestui efort de autodepăşire în interesul actului paideutic poate fi benefic nu numai pentru elevi dar şi pentru educatorul însuşi. Antrenat în procesul instructiv-educativ, care atunci cînd se desfăşoară cu pasiune şi dăruire îi captivează în întregime conştiinţa, el poate uita cu adevărat supărarea sa, ieşind reconfortat psihic de la lecţie.

Şi ora de dirigenţie, această "oră de suflet" cum o supranumea probînd o deosebită înţelegere a rosturilor ei un dascal din Patulea (Mehedinti)[10], e bine să se desfăşoare sub semnul bunăvoinţei şi voioşiei. Cu atît mai mult cu cît în cadrul ei, în raport cu vîrsta, elevii aşteaptă răspunsuri lămuritoare la atîtea probleme care îi preocupă, fie că sînt din universul şcolar sau socio-profesional, din lumea lor interioară sau din viaţă, din domeniul culturii şi al ştiinţei sau din cel politic.

Or, numai un climat emoţional pozitiv favorizează un schimb de idei deschis, care să le satisfacă cu adevărat setea de cunoaştere şi să le servească drept călăuză. Chiar problemele "administrative" ale orei de dirigenţie, care vizează aspectele disciplinei, prezenţei, ţinutei etc. pot fi rezolvate mai uşor şi mai eficient sub semnul voioşiei. Cît de bine proceda în acest sens un excelent profesor de engleză din Iaşi care, în calitate de diriginte, vrînd să atragă atenţia unui elev asupra unui nasture ce-i lipsea de la uniformă, în loc să-l apostrofeze în termeni duri, observa cu umor ca i s-a confecţionat o butonieră în plus.

"Ridendi castigat mores". Să admitem împreună cu anticii latini că acesta reprezintă un dicton la care educatorii ar putea medita cu folos în interesul actului educaţional şi nu numai al lui.

---

10 Ciurea Alexandru, *Ora de dirigentie - act de creatie*, "tribuna scolii", nr.69, noiembrie 1972.

Scanned with OKEN Scanner

Forţa educaţiei materne.

Debutînd cu prima zi a copilului "Şcoala de pe genunchii mamei" - cum o numea inspirat pedagogul elvetian Heinrich Pestalozzi - îşi pune amprenta pe întreaga lui existenţă. Dorind să-şi formeze cît mai bine copilul pentru viaţă, mama devine prima lui educatoare, clădindu-i cu infinită dragoste şi răbdare, fundamentul întregii dezvoltări ulterioare.

În acest proces, ea se conduce de obicei de o pedagogie practică, transferată prin imitaţie şi prin viu grai de la o generaţie la alta. După normele acestei pedagogii tradiţionale, care s-a dezvoltat în toate căminele, a crescut generaţie după generaţie şi sub regimul ei au înflorit adesea inteligenţe vii, inimi fierbinţi, oameni de voinţa şi caracter, aşa cum ni-i prezintă istoria şi legendele populare, la toate popoarele.

Cum se explică forţa educaţiei materne?

- Educaţia oferită de mamă se adresează îndeosebi laturii afective a personalităţii copilului - dominantă în vîrstele fragede prin relaţia afectiv-emoţională ce se stabileşte între acesta şi mamă încă de la primul lor contact, care este primul supt.

- Apoi , sentimentele , convingerile şi atitudinile lui sînt elaborate de mamă pe cale inductivă, în nenumăratele situaţii particulare create în această relaţie - cale accesibilă fiinţei umane în formare;

- În fine, normele şi deprinderile lui de conduită sînt însuşite prin imitarea membrilor familiei şi, în primul rînd, a mamei, care pentru copil în primii lui ani de viaţă, deţine rolul de "vioara întîi". Nimic nu este indiferent sub raport educativ cînd vine din partea mamei.

Felul cum munceşte, cum se odihneşte, cum se îmbracă (nu este de neglijat nici ţinuta îngrijită de pe lîngă casă), cum rîde şi cum se supără, cum se comportă cu ceilalţi membri ai grupului familial, cu prietenii şi cu duşmanii, totul este important pentru conturarea personalităţii profilului viitoarei personalităţi a copilului. De aceea se afirmă, îndreptăţit pînă la un punct, "ca viitorul unui copil este opera mamei sale".

Argument pentru care calitatea de educatoare naturală prin excelenţă a mamei, se impune sa fie dublată de aceea de formatoare avizată, conştientă de efectele actului sau formativ , investiţi cu atîta forţă de penetraţie şi cu rezonanţe atît de adînci în conştiinţa copilului. Obiectiv uşor de atins prin informaţie psiho-pedagogică (consultarea literaturii de specialitate şi participare la lectoratele pentru părinţi iniţiate de şcoală, conferinţe organizate de cluburi, case de cultură, universităţi cultural ştiinţifice, audiere de programe radio şi TV pe teme de educaţie).

Înrîurind dezvoltarea tuturor laturilor personalităţii copilului (fizică, morală, intelectuală, estetică,, practică) influenţa mamei îşi pune amprenta îndeosebi asupra viitoarei lui ţinute *etice*. La "şcoala maternă" se făureşte *caracterul moral* al copilului, care constituite *nucleul* întregii sale

Scanned with OKEN Scanner

personalităţi. Căci la nivelul şi prin intermediul lui normele şi preceptele morale se transformă în energii comportamental-acţionale.

La nivelul lui sînt codificate sfaturile materne, fiind transformate în acte de conduită morală motivate valoric. Pe "genunchii mamei", sub privirea ei grijulie şi la adăpostul braţelor sale calde, copilul învaţă să fie disciplinat, sîrguincios, conştiincios, modest, cinstit şi să dispreţuiască egoismul, laşitatea, lenea, necinstea, minciuna.

Cu condiţia ca influenţa benefică a mamei să fie susţinută prin *exemple pozitive* de ceilalţi factori cu care copilul intră în contact, de membrii familiei - şi, în primul rînd, de tata, a cărui autoritate prevenitoare de o coloratură cu totul deosebită pentru copil, este de neînlocuit - de grupul de joacă (care trebuie verificat de părinţi), de şcoală şi instituţiile extraşcolare, de societate.

Căci cea mai mică discontinuitate de vederi sau de conduită morală întîlnită de copil într-unul din aceste medii de viaţă este dăunătoare pentru ţinuta lui etică. Prin breşa creată în edificiul educativ matern se strecoară dezamăgirea, neîncrederea şi, curînd, ca o modalitate facilă de "menţinere la suprafaţă", falsitatea, neloialitatea.

În ultimă instanţă, forţa educaţiei materne este dependentă de mediul social în care se exercită şi, în cadrul lui, de mediile de viaţă cu care copilul intră în contact direct, acestea oferindu-i parametrii şi condiţiile de structurare a profilului său moral şi al personalităţii sale în genere.

Educaţie şi responsabilitate

Să le cerem iertare? Că i-am dorit şi i-am adus pe lume? Că, deşi îi iubim din toată fiinţa noastră, nu le putem oferi tot ce poate fi mai bun ca viaţă materială, condiţii de mediu fizic şi chiar social, zestre ereditară? Că, dîndu-le viaţa, îi obligăm, prin simplul fapt că există, să înfrunte nenumărate dificultăţi pentru a-şi croi o cale prin hăţişul plin de obstacole al vieţii? Astăzi, mai mult ca oricînd? Că, uneori noi înşine, urmîndu-ne destinul, îi părăsim, pentru a trece în lumea umbrelor, înainte ca ei să-şi poată lua existenţa în propriile lor mîini?

Pentru toate aceste motive nu este nevoie să le cerem scuze. Poate, numai pentru faptul că le-am dat viaţă. Toate celelalte împrejurări nu ţin de voinţa noastră.

Iar pentru tot ce depinde de noi părinţii, n-ar trebui să fim în situaţia de a le cere iertare copiilor noştri.

N-ar trebui să fim în situaţia de a le cere scuze pentru faptul că, determinaţi de considerente egoiste sau din nepricepere:

- i-am educat pentru noi şi nu pentru ceea ce ar fi trebuit să devină ca personalităţi independente, formate în vederea unei bune integrări familiale, sociale şi profesionale;

Scanned with OKEN Scanner

- că i-am neglijat sub raport educativ, în goana după propriile noastre plăceri şi pasiuni sau absorbiţi cu totul de preocupările noastre profesionale;

- că am manifestat faţă de ei, voit sau inconştient, o severitate excesivă, folosind ca mijloace de educaţie gesturi violente, prin care am creat un climat familial anxios, propice formării unor copii timizi, inhibaţi, lipsiţi de personalitate sau dimpotrivă unor revoltaţi, care vor încerca să găsească o supapă a personalităţii lor permanent înăbuşite în vagabondaj sau în conduită agresivă;

- sau, dimpotrivă, că din dragoste exagerată, i-am răsfaţat în exces, formînd din ei nişte fiinţe egoiste, care pretind mult de la cei din jur, fără să ofere, în schimb, nimic;

- că noi înşine fiind în culpă şi incapabili să ne redresăm sau lipsiţi de autoritate morală - datorită unor vicii sau deficienţe caracteriale - ne-le-am oferit modele de conduită pozitivă;

- în fine, ca le-am creat în familie un mediu conflictual, prin legături extraconjugale, divorţ sau certuri continui - situaţie tensională greu de suportat pentru copii, care fie că evadează în conduite antisociale, fie că cedează sub raport nervos, manifestînd tulburări de comportament, de la nervozitate la instabilitate, pînă la impulsivitate şi minciuna.

Pentru toate aceste situaţii şi pentru altele, de acelasi gen, pe care nu le-am mai menţionat, *sîntem vinovaţi.*

Dar nu de scuze, de regrete sau de învinuirea copiilor în culpă, ca rezultat al neizbînzilor noastre, este nevoie, ci de *luciditate* pentru a ne recunoaşte vina şi de efort susţinut de redresare şi autoperfecţionare a propriei noastre personalităţi, în scopul asanării mediului familial şi normalizării, sub raport educativ, a relaţiilor noastre cu copii.

Este nevoie - pînă nu e prea tîrziu - să ne ajutăm copiii să depăşească impasul comportamental în care se află şi, mai mult, să-i fortificăm în vederea înfruntării dificultăţilor materiale şi sociale existente, independent de noi.

Iar dacă se impune, nu trebuie să ezităm nici un moment să facem apel, în acest scop, la lucrări de psihologie şi pedagogie, la cadre educative competente şi la personal medical de specialitate.

Nimic nu poate fi prea mult, nimic nu trebuie neglijat, cînd se pune problema formării cît mai bine pentru viaţă a copiilor noştri. Totul, pentru a nu fi în situaţia, cuprinşi de remuşcări tardive, de a le cere în mod inutil iertare.

Educaţia prin modele în familie

Tot atît de frecvent invocat, pe cît de nesocotit în practica de toate zilele, exemplul ca model de conduită - reprezintă una din căile cele mai importante ale educaţiei în familie. El îşi are forţa în fenomenul imitaţiei

caracteristic copiilor, care lipsiţi de cunoştinţe şi experienţă, caută modele în adulţii din jur, pe care-i consideră mai puternici, mai ştiutori, mai capabili. În felul acesta

"O vorbă, o căutătură, un gest al nostru, - aşa cum remarca, în această ordine de idei, scriitorul dar şi eminentul dascăl Al.Vlahuţă - intră ca un ferment, ca o sămînţă nouă în cîmpul de observaţie al copilului. Pentru viaţa lui, pentru viitoarea floră a cîmpului acestuia de o neînchipuită fertilitate, nimic nu este indiferent, nimic neproductiv"[11].

Se conturează problema: cum se explică forţa educativă atît de mare a modelului familial?

- Un prim element îl reprezintă particularitatea psihicului infantil de a realiza cunoaşterea preponderent pe cale *intuitivă*, prin perceperea *concretă* a mediului înconjurator. Or, familia, ca prim mediu de viaţă a copilului, constituie pentru el cea mai bună "ilustraţie".

- Apoi, spre deosebire de ceilalţi oameni, de lucruri şi fenomene care, la rîndul lor, influenţeaza indirect conduita copilului, familia îşi exercită înrîurirea asupra lui în mod *direct*, prin trăirea nemijlocită a vieţii în comun. În mod firesc copilul copiază pe cei cu care vine în contact direct şi continuu: pe părinţi şi, eventual, pe alţi membri ai familiei.

- În fine, datorită faptului că în virstele mici afectivitatea copiilor este deosebit de vie, iar acţiunile lor sunt determinate de impulsuri şi emoţii, ei imită cu precădere, pe cei de care sînt îngrijiţi şi iubiţi şi pe cei pe care-i iubesc şi-i respectă la rîndul lor, pe părinţi. De aici dorinţa copiilor de a constata că părinţii lor sînt apreciaţi de ceilalţi, de aici tendinţa lor de a-i considera fiinţe superioare demne de imitat.

Dar, lipsiţi de experienţă şi de criterii morale, ei îi vor imita fără discernămînt, deci şi în eventuala lor postură de exemple negative. Iar "Exempul rău - după cum nota Ioan Slavici - e primejdios cînd e dat de cei ce se bucură de iubire, ori de autoritate". (Educaţia fizică).

Din cele menţionate rezultă că la baza activităţii educative în familie nu trebuie sa stea - aşa cum se crede îndeobşte - *sfaturile*, *poveţele*, oferite copiilor cu atîta largheţe de părinţi - deşi şi acestea îşi au rostul lor - ci *modelele*, *exemplele bune de conduită*, rezultate din buna organizare şi desfăşurare a vieţii de familie, din asigurarea unui climat moral şi afectiv de calitate.

Din această perspectivă se impune să fie cunoscute şi *condiţiile* pe care trebuie să le îndeplinească exemplele părinţilor pentru a fi cît mai eficiente sub raport formativ.

- Forţa de influenţare a modelului familial, depinde, în primul rînd, de *autoritatea* de care se bucură părinţii în faţa copiilor. Tăria influenţei exercitate asupra formării caracterului şi conduitei copiilor este direct proporţională cu autoritatea parentală. Respectul faţă de părinţi îi determină pe copii să li se supună necondiţionat şi le întăreşte tendinţa de a-i imita.

---

11 Al.Vlahuta, *Opere alese*, Bucuresti, Ed. de Stat 1949, p.439.

Cu condiţia majoră ca părinţii să se bucure de o *autoritate autentică*, obţinută ca rezultat al realizărilor lor profesionale, al relaţiilor sociale de calitate ce le stabilesc şi prin viaţa sănătoasă de familie pe care o instaurează şi nu de una *efemeră*, dobîndită pe calea mustrărilor şi constrîngerilor, a darurilor sau concesiilor.

- Aici poate apărea riscul paralizării tendinţei de imitaţie a copiilor şi a-l refuzului de a respecta exigenţele parentale, cînd cei doi părinţi, care se bucură de autoritate egală în faţa lor, le dau dispoziţii diferite, sau cînd unul sau mai mulţi dintre fraţi manifestă opoziţie faţă de aceştia. Rezultă că efectul pozitiv al autorităţii părinteşti este întărit de *unitatea de vederi* a familiei, sau, dimpotrivă, subminat de concepţii divergente.

- O altă condiţie o reprezintă *concordanţa* dintre *exigenţele de ordin moral pe care părinţii le formulează şi faptele lor concrete*. Educaţia prin modele presupune în mod necesar existenţa faptelor care să corespundă celor spuse sau sugerate copiilor.

Cînd prin conduită imprudentă părinţii contrazic, în anumite împrejurări (cînd nu sînt în societate, cînd sînt sub impulsul unui stress, etc.), teoriile afişate, exemplul negativ pe care-l oferă se va repercuta în mod corespunzător în conduita copiilor.

- De aceea trebuie subliniat - şi aceasta reprezintă o altă condiţie a educaţiei parentale prin modele - faptul că în formarea copiilor este bine să se utilizeze *exemplele pozitive*. Ei trebuiesc feriţi de modelele negative. Fiind în curs de formare a caracterului şi conduitei, ei nu au suficientă capacitate de discernămînt şi pot fi uşor derutaţi de un exemplu negativ, aureolat de anumite circumstanţe. Desigur, copii nu pot fi izolaţi de viaţă, de societate, care le oferă exemplele ei nu numai pozitive dar şi negative. Ei sînt, în mod inevitabil, expuşi influenţei nefaste a acestora din urmă.

Dar acest pericol poate fi evitat în mare masură prin "călirea" morală a copiilor la "şcoala de pe genunchii mamei" (Pestalozzi), care începe efectiv din prima zi de viaţă şi îşi pune amprenta pe întreaga existenţă (cei şapte ani de acasă), prin formarea de priceperi şi deprinderi de bună conduită.

- Fără îndoială, *dragostea şi respectul* faţă de copii - şi să nu şocheze ideea respectului pe care-l datorăm copiilor noştri, a cărui valoare a fost remarcată încă din antichitate de poetul roman Juvenal în termenii "Datorăm copiilor maximum de respect" - şi care nu are nici o legatură cu răsfăţul sau părtinirea, întăresc forţa exemplului parental.

La căldura dragostei părinteşti şi a încurajării de către părinţi a conduitelor pozitive, înfloresc în sufletele copiilor sentimentele nobile, se formează conduitele dezirabile. Dimpotrivă, distanţa şi rezerva părinţilor faţă de copii, ca şi atitudinea aspră sau indiferentă, nu numai că limitează influenţele negative, dar pot conduce la efecte contrare celor scontate.

Dragostea, respectul, conduita prevenitoare, interesul manifestat de părinţi faţă de reuşitele copiilor, aprecierea lor pozitivă alături de modelele pe care le ofera ei înşişi, sînt tot atîtea mijloace de a le stimula tendinţele

Scanned with OKEN Scanner

pozitive, de a-i ridica pe copii în părerea despre ei înşişi, de a le da încredere în forţele proprii.

- În fine sfaturile oferite copiilor vor avea rezultate pozitive numai dacă vor fi *înţelese* de aceştia. Iar ei înţeleg bine, în primul rînd exemplele contrete, luate din viaţa de toate zilele. Rezultă că poveţele părinţilor trebuie "să se sprijine pe fapte, înainte de a se sprijini pe vorbe" (Ali).

Iar la exemplu, la acest mare educator, nu trebuie să se renunţe în procesul educativ nici mai tîrziu, cînd o dată cu înaintarea în vîrstă şi cu dezvoltarea capacităţii de judecată, copii au tot mai mult acces la teorie. Căci, datorită acţiunii lui directe şi forţei de convingere pe care o degajă, exemplul ramîne pentru tot restul vieţii - aăa cum spun francezii - "Cel mai mare dintre seducători" (proverb franc).

Este bine ca băieţii să fie iniţiaţi în activităţile casnice?

"Fără îndoială că nu!" vor afirma cu tărie unii dintre noi, aflaţi sub imperiul prejudecăţii potrivit căreia munca în cămin este rezervată în exclusivitate femeii "menită", prin însăşi "natura" ei, să se ocupe de toate treburile "mărunte" din interiorul lui. Bărbatul, cu forăa fizică de care dispune, trebuie să desfăşoare activităţi pe măsura sa în afara casei.

Alături de aceştia însă, în ultima vreme, ca urmare a emancipării femeii şi a integrării ei în viaţa socio-profesională şi politică, se aud tot mai multe voci care răspund afirmativ, observînd că numai un bărbat iniţiat în activităţile casnice va putea întemeia un cămin fericit, fundat pe principiul egalităţii şi colaborării dintre cei doi parteneri de viaţă familială dar şi socio-profesională. Totodată, fiind la curent cu toate activităţile dintr-o gospodărie, îşi va dobîndi şi el independenţa ne mai fiind nevoit să apeleze continuu la ajutor "calificat" femini.

Exprimînd o poziţie înaintată şi realistă adepţii acestui punct de vedere vor forma din copii lor - băieţi şi fete deopotrivă - pe adevăraţii tovarăşi de viaţă, înzestraţi nu numai cu o concepţie modernă privind egalitatea dintre sexe, dar şi cu priceperile şi deprinderile necesare aplicării ei în practică.

La rîndul lor, aceşti viitori părinţi, colaboratori egali sub toate aspectele, vor deveni, cînd va fi cazul, educatori de mare eficienţă, fiindcă contactul lor permanent cu viaţa socială, cu problematica şi evoluţia căreia vor fi la curent şi satisfacţiile sau unele eşecuri socio-profesionale, ce le vor oferi prilejuri de bucurie dar şi de reflecţie, nelinişte şi căutări, se vor reflecta pozitiv în planul vieţii lor spirituale, facînd din ei formatori competenţi.

Ei vor şti să creeze un climat familial tonic, instituind un regim de muncă şi de viaţă caracterizat prin ordine şi echitate, favorabil dezvoltării optime a personalităţii copiilor.

Scanned with OKEN Scanner

Aşadar, *nu* categoric practicii clasice a părinţilor de a oferi fetiţelor *numai* jucării destinate să le formeze ca simple gospodine: maşini de gătit, veselă etc., iar băieţilor doar autoturisme, tractoare, avioane etc.

Şi fetele şi băieţii trebuie să se joace cu aceleaşi jucării, aptitudinile şi interesele specifice urmînd să-şi spună cuvîntul în orientarea lor cu precădere spre unele dintre ele.

Valoarea educativă a moştenirii culturale a trecutului

Actul educativ, ca proces conştient orientat către un scop, constituie o realitate aparte faţă de oricare altă activitate umană. El nu implică mai multă muncă, un obiect al ei şi realizarea unor obiective ci, infinit mai mult, răspundere pentru însăşi existenţa şi dezvoltarea societăţii umane.

Durînd cu migala şi ingeniozitate punte între trecut şi viitor, el dăltuieşte omul zilelor noastre, care, ridicîndu-se pe temeliile solide puse de înaintaşi, construieşte pentru astăzi, dar şi în perspectiva zilei de mîine.

Privită din acest punct de vedere, moştenirea culturală a trecutului departe de a constitui un depozit de idei moarte, cum greşit consideră unii, reprezintă un veritabil tezaur ce trebuie să fie valorificat în lumina exigenţelor prezentului.

Comoara de adevăruri de preţ, exprimate de spirite mari, ea oferă elemente preţioase ca sugestii şi iniţiative, pentru cea mai bună rezolvare a unor probleme ale vieţii contemporane. Mai mult, ea este condiţia *sine qua non* a construirii viitorului.

Continuarea civilizaţiei, progresul viitor al omenirii, presupune contactul cu marile valori ale trecutului, în perspectiva trebuinţelor reale ale vieţii, a tendinţelor de dezvoltare a societăţii.

Modelele umane de excepţie pe care tînărul le găseşte coborînd pe firul istoriei, contactul cu lupta lor dramatică, dusă uneori pînă la sacrificiu, pentru îmbogăţirea omenirii sub raport cultural, îi oferă posibilitatea de a se ridica la o sinteză umană superioară, ocazionîndu-i o viziune de ansamblu asupra a ceea ce reprezintă spiritul omenesc în general.

Asimilarea critică a valorilor trecutului, studiul biografiilor marilor personalităţi ale culturii, al condiţiilor sociale în care au trăit, al influenţelor de ordin filosofic, etic şi politic care s-au exercitat asupra lor în momentul creaţiei, oferă fiecărui tînăr condiţia lărgirii orizontului spiritual, căci "potirul sufletului său primeşte astfel - aşa cum se exprima plastic Eugen Speranţia - darul omenirii întregi"[12].

Gînditori de prestigiu au remarcat: a trăi în prezent înseamnă a-ţi îngusta orizontul. În societatea contemporană, în care gîndirea prospectivă constituie un element esenţial al personalităţii umane, cu cît beneficiarii

---

12 Eugen Speratia, *Perspectiva istorica in viata sociala, in cultura si educatie*, Bucuresti, 1934, p.

educaţiei vor avea un orizont spiritual mai larg, cu atît privirea lor spre viitor va fi mai vie, iar activitatea lor, orientată spre noi cuceriri pe tărîmul ştiinţei, mai eficientă.

Cu atît mai mult cu cît creaţia marilor înaintaşi constituie şi o inegalabilă lecţie pentru formarea spiritului de dăruire, pentru înţelegerea marelui adevăr că cineva poate dăinui, mai ales, prin ceea ce a creat, prin ceea ce a jertfit, prin ceea ce a dat altora.

Aceasta este perspectiva din care tinerii sînt chemaţi să privească moştenirea culturală a trecutului. Aceasta este şi perspectiva din care trebuie s-o privească şi educatorii lor. Evitînd pericolul alunecării în istorism, să folosească cu discernămînt valoarea instructiv-educativă a moştenirii culturale a trecutului, ca pe unul din mijloacele majore de formare a tinerei generaţii în spiritul cerinţelor prezentului şi al năzuinţelor viitorului.

STELA IANCU

PROGRAMUL SCREENING - INTERVENȚIE

J. Sparling, B. Bascom, M. Ciongradi, C. Dragomir, V. Scripcaru, L. Soroceanu şi A. Bodea
Leagănul de copii (orfelinat pentru copii în vîrstă de 0-36 luni), Iaşi

Rezumat:

Programul de Screening-intervenţie (PSI)[1] este un program de cercetare conceput să investigheze, într-un orfelinat, utilitatea unei acţiuni continue ce împleteşte ocrotirea cu intervenţia. Folosind o alternativă screening-acţiune, etapa iniţială a fost încheiată în luna octombrie 1991. Prezenta lucrare analizează screeningul din octombrie, bazat pe testul DENVER II şi cel de-al doilea screening de la sfîrşitul lunii aprilie 1992, după 7 luni de activitate. Programul efectuat cu 76 de copii care aveau vîrste cuprinse între 6-24 luni la începutul acţiunii, consta într-o îngrijire mai atentă în activităţi obişnuite cu valoare educativă şi în folosirea regulată a planului "Învăţînd împreună" (traducerea în limba română a "Partener 's for Learning"). Sursa de informaţii în completare la testul DENVER II, include rezultate ale implementării programului, procente asupra copiilor, procente asupra personalului, benzi video prezentînd relaţiile copil-personal. După 7 luni de program, grupul experimental inclus în programul PSI a depăşit grupul martor în 3 sau 4 arii de dezvoltare, după testul DENVER II deşi ambele grupuri erau încă sub normele US (din Statele Unite). Bazat pe analiza casetelor video, asistenţii PSI au vorbit cu copii din grupul de experienţă de aproximativ 2 ori mai mult decît surorile ce se îngrijesc de grupul martor. În grupurile combinate timpul vorbit de asistente a fost corelat cu punctajul cîştigat de copii la testul DENVER II. Într-o analiză retrospectivă multiplă a 6 variabile din program, 3 variabile (rata dezvoltării copiilor datorată activităţii asistentelor, frecvenţa jocurilor educaţionale şi frecvenţa activităţilor de grup cu valoare educativă) au furnizat un model previzibil care corespunde pentru 59% din progresele după DENVER II în grupul experimental. Unul dintre obiectivele programului PSI este să facă evidentă diferenţa dintre copiii care răspund prompt la program şi cei care nu răspund. Aceasta este prioritară în analiza noastră ulterioară.

[1] PSI este o componentă a Serviciilor sociale şi educaţionale din orfelinatele române (ROSES) conceput ca un ajutor umanitar de către Fundaţia Brook şi este un program de cercetare a Centrului de cercetare Civitan International al Universităţii Alabama din Birmingham. Dr. William K. Frankenburg este cercetătorul consultant pentru PSI. Programul zilnic este supravegheat de psihologul G. Scripcaru şi sora şefă C. Paduraru.

Scanned with OKEN Scanner

Informaţii suplimentare:

J. Sparling, Civitan International Research Center
P. O. Box 313, UAB Station
Birmingham, AL35294-0017

Ipoteze:

Orice specialist care vizitează un leagăn din România constată cu siguranţă, fără a face teste de rutină, că sugarii peste 4 luni sînt dezvoltaţi mai puţin decît copii de aceeaşi vîrstă din populaţia generală din România şi că înregistrează întîrzieri cu atît mai mari cu cît stau mai mult în aceste instituţii. Această întîrziere cumulativă în dezvoltare a fost anterior observată ca urmare a condiţiilor de viaţă din aceste aşezăminte cu personal insuficient şi sînt necorespunzător finanţate pentru copiii din diferite ţări (Bowlby, 1965; Denis: 1973). Deoarece adopţiunea şi plasarea copiilor în familii în afara orfelinatului se desfăşoară lent, s-au făcut o serie de eforturi care au încercat să îmbunătăţească în prezent calitatea vieţii în aceste instituţii. Programul PSI este rezultatul unui astfel de efort.

Metoda de acţiune:

PSI este o intervenţie asupra condiţiilor de mediu ce pune accent pe stimularea educaţională în contextul îngrijirii în instituţii. primele experimente în teren au apărut la Leagănul de copii secţia I din Iaşi. Cu asistente noi recrutate şi perfecţionate în cadrul programului, un procent asistentă/copil de 1/4 este menţinut de la ora 6 la ora 14, 5 zile pe săptămînă. Apoi, fiecare grup de 4 copii va fi supravegheat în continuare de o asistentă timp de 12 luni. Personalul permanent al leagănului, incluzînd medici, surori, educatoare şi infirmiere este cuprins şi sprijină programul. Asistentele PSI sînt pregătite înainte de a fi angajate, continuă să fie reciclate periodic şi activitatea lor este testată permanent. Asistentele urmează un protocol educaţional format din 3 părţi:

1. Ele asigură îngrijiri îmbogăţite prin adăugarea unor gesturi cu valoare educaţională la îngrijirile zilnice cum ar fi masa şi baia.
2. Angajează toţi copiii în activităţi comune cu valoare educaţională, cum ar fi: cititul unei cărţi, plimbarea sau conversaţia.
3. Ele implementează un program individualizat de jocuri educaţionale şi relaţii ("Învăţînd împreună deservesc într-un set de 75 planşe).

Activităţile în toate aceste 3 arii sînt notate zilnic de către asistente în fişa de educaţie a fiecărui copil. Aceste proceduri ale programului derivă din acţiuni mai vechi ale centrelor de îngrijire zilnică din USA şi au demonstrat eficacitatea în reducerea întîrzierii intelectuale la copii cu risc.

Scanned with OKEN Scanner

Metoda de cercetare:

Înaintea începerii programului PSI s-a practicat testul de dezvoltare DENVER II în luna octombrie 1991 la grupul experimental stabilit (toţi cei care locuiesc în secţia selectată a leagănului) şi la un grup de copii martor din acelaşi orfelinat. Grupul de experienţă a cuprins la început 76 de copii între 6-24 luni, cu vîrsta medie de 15,35 luni, şi grupul martor cuprinzînd iniţial 27 copii cu vîrste cuprinse între aceleaşi limite şi cu media de vîrstă de 15,94 luni. Procedurile de screening au fost programate pentru a fi reluate la interval de 6 luni, dar din cauza întîrzierilor logistice prima reluare a fost făcută după 7 luni, care împreună cu creening-ul final programat acum la sfîrşitul lui octombrie 1992 vor alcătui primul an de cercetare de 13 luni. Alte date ale programului au fost adunate prin înregistrarea video a relaţiilor adult copil, randamentul copiilor, randamentul personalului şi fişele de educare menţionate mai sus. Eficienţa metodei PSI de stimulare educaţională într-o instituţie de copii va fi evaluată folosind tot setul de date.

Testul DENVER II a fost folosit în acest stadiu mai mult pentru a stabili scorul[1] de dezvoltare pentru a clasifica copii în categorii tipice de screening. Cercetările anterioare asupra DDST (Testul Screening de Dezvoltare DENVER) au demonstrat validitatea acestui scor de dezvoltare, arătînd că media a 4 scoruri de dezvoltare derivate din secţiunile de DDST, a fost corelarea cu cîteva scări de inteligenţă sau teste de dezvoltare incluzînd Scala Bayley a Dezvoltării copilului şi Scala Standforrd-Binet de inteligenţă (Frankenburg, Camp, &Natta, 1971).

Rezultatele cercetării:

Teste de comportament. La fiecare testare DENVER II comportamentul a fost evaluat şi nu s-au găsit diferenţe între grupuri privind tipul de comportament, conformare, interese pentru ceea ce se produce în jur, atenţie. O analiză a evaluării fricii cu ocazia celui de-al doilea screening a arătat că grupul experimental manifestă o frică mai mică decît grupul martor.

Scorul de dezvoltare. Scorul mediu de dezvoltare al grupurilor la primele două testări a relevat că înainte de începerea programului (timpul 1) grupul experimental şi cel martor erau la nivele similare. Iniţial nu erau

---

[1] Scorul de dezvoltare a fost derivat în aceste studii folosind partea centrală a metodelor utilizate în cercetările lui Frankenburg, Camp, & Natta, 1971. Aceasta înseamnă că acest scor a fost obţinut prin calcularea mediei a 90% de procente reuşite din normele corespunzătoare vîrstei, pentru reuşite înainte de 3 eşecuri. A fost omis din calculul nostru procedura de corectare a unui succes accidental sau eşec neobişnuit, deoarece acestea au apărut deseori în experimentul din România.

diferenţe semnificative statistic între cele două grupe în cele 4 arii de dezvoltare măsurate cu ajutorul testetului DENVER II. După 7 luni de activitate în timpul 2 (care a fost după 6-7 luni de program în funcţie de momentul cînd a început activitatea pentru fiecare copil în parte), grupurile se deosebeau în arii de dezvoltare (personal - social, $p < .003$; limbaj, $p < .03$; mişcării motorii fine adaptative, $p < .05$) dar nu în dezvoltarea motorie generală.

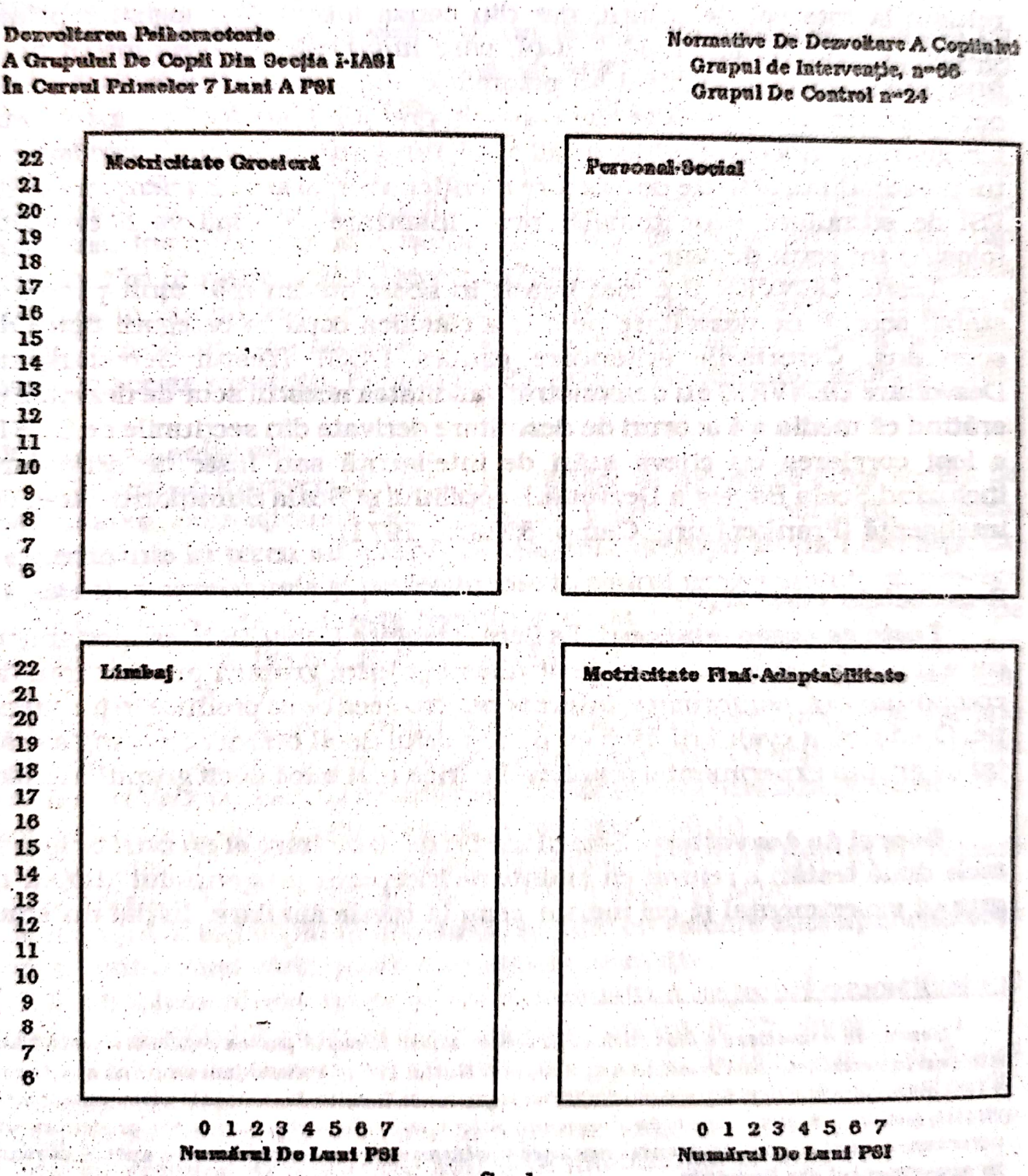


fig.1

Scanned with OKEN Scanner

Ca punct de referinţă, figura 2 include funcţiile de dezvoltare bazate pe normele USA, începînd de la 15 luni pînă la 22 luni - vîrsta cronologică medie a subiecţilor pe perioada de 7 luni de aplicare a programului. Comparînd curbele de experiment cu linia normalului, este evident că numai în zona relaţiilor social-personal, grupul de experiment s-a dezvoltat mai rapid decît dezvoltarea preconizată, micşorînd diferenţa dintre starea prezentă şi norme (erau sub -7,9 luni la timpul 1 şi la mai puţin de -6,45 luni în timpul 2). În toate celelalte cazuri ambele grupuri au pierdut teren. Această întîrziere a fost evidenţiată în special pentru grupul martor în cele 2 arii mai strîns legate de creşterea cognitivă: limbaj şi mişcări motorii fine. În ambele arii linia aproape orizontală a grupului martor indica o schimbare uşor perceptibilă în dezvoltarea structurală; iar cu trecerea timpului au pierdut în greutate în mod dramatic.

În timpul 1 şi 2 în aria limbajului, grupul martor a fost sub norme cu -9,5 şi respectiv -15,47 luni, iar grupul de experiment cu -9,44 respectiv -12.18. Tot în aceste două tipuri în aria mişcării fine adaptative grupul martor a fost sub norme cu -6,5 şi respectiv -9,30. Ajunşi în acest punct sîntem prudent optimişti în privinţa faptului că această scurtă acţiune a scăzut rata de întîrziere a copiilor din grupul de experiment în 2 arii de cunoaştere şi a determinat un uşor progres în aria socială - totul fiind raportat la normele US privind testul DENVER II. Schimbările reale în grupul de experienţă sînt probabil, mai mari decît cele determinate, din moment ce determinarea noastră a fost efectuată folosind un instrument conceput să determine necesitatea evaluării ulterioare decît detectarea unor schimbări pe termen scurt în dezvoltare. A treia testare, după 13 luni de activitate ne va da o estimare mult mai apropiată de adevărata curbă de dezvoltare determinată de PSI.

Întreţinerea adult - copil. După aproximativ 3 luni de activitate, au fost aleşi aleatoriu 15 copii din grupul martor apropiaţi ca vîrstă şi sex respectiv cu cei din grupul de experiment cu care au fost comparaţi. Cei 30 de copii au fost înregistraţi pe benzi video, timp de aproximativ 20 minute pentru fiecare, în timpul activităţii lor zilnice. Diferenţa de vîrstă dintre copii cuplaţi în medie de 7,23 zile.

Figura 2 reprezintă două variabile ale unei analize preliminare a benzilor în care au fost examinate relaţiile copil-adult implicînd limbajul.

Interacţiunea Adult-Copil (Limbaj Şi Atingere)
În Cursul Înregistrării Video (20 minute)
(Secţia I-Iaşi-Romania)

Scanned with OKEN Scanner

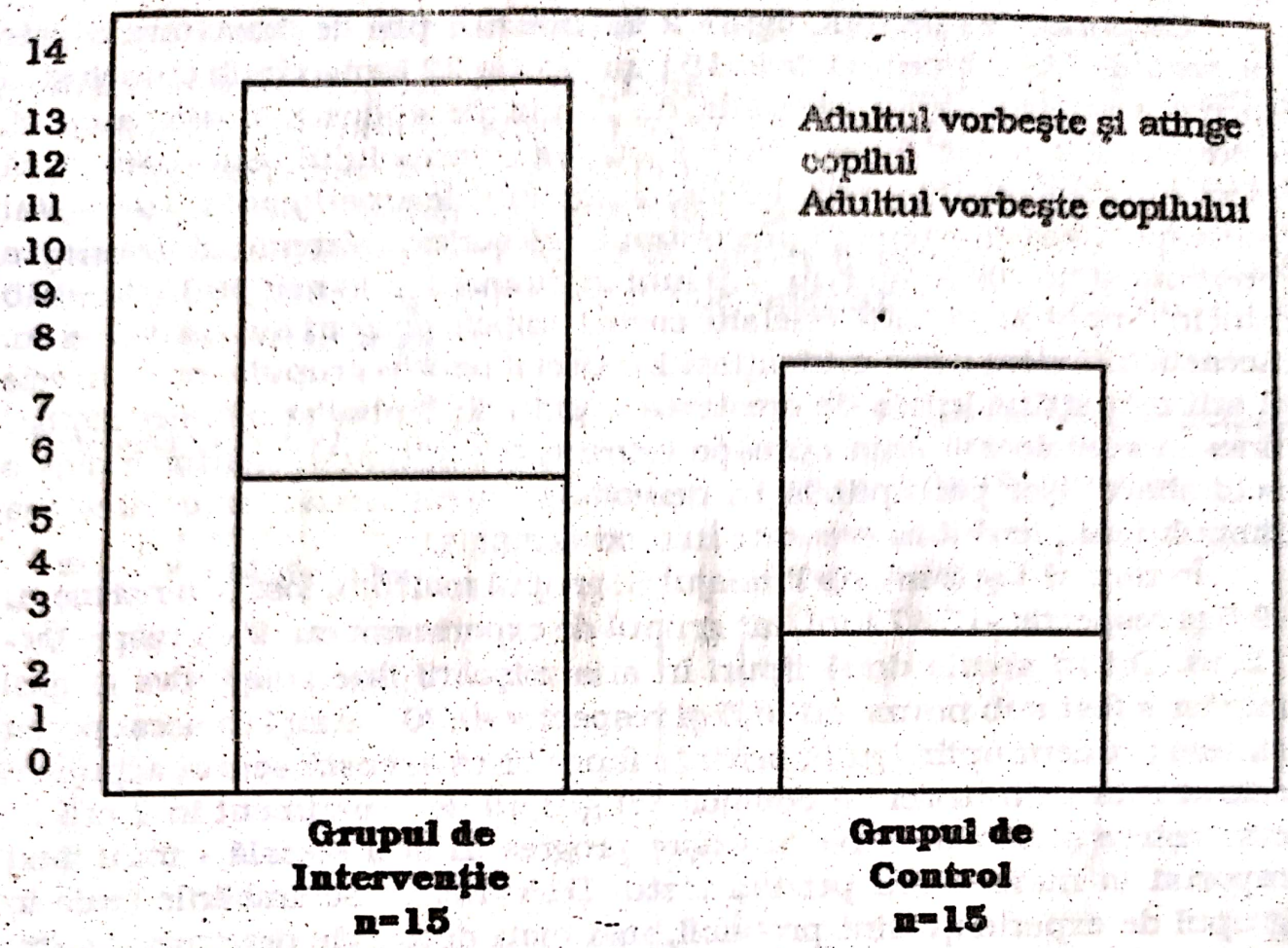


fig.2

Din moment ce o parte a pregătirii asistentelor PSI a pus accent pe comunicarea cu copilul şi numirea obiectelor în timp ce acestea îi sînt arătate cu degetul sau atinse, am analizat benzile video la intervale de 30 de secunde pentru cazurile în care adultul, de exemplu:

1. vorbeşte cu copilul (ADTALK)
2. vorbeşte şi atinge copilul (ADTALKTOUCH).

Noi credem că cea de-a doua variabilă este importantă în stimularea dezvoltării copilului şi trebuie să fie caracteristica comportamentului unei asistente PSI. De fapt figura 3 arată că diferenţa a fost mai mare pentru varianta simplă (ADTALK).

În reprize de 20 minute, ADTALK a asistenţilor participanţi la program înregistrează în medie 2,27 faţă de 4,83 minute ($p<.002$), în timp ce ADTALKTOUCH înregistrează în medie 4,53 faţă de 8,2o minute ($p<.04$). Ambele diferenţe sînt substanţiale dar variabila ADTALK este interesată prin aceea că ea se corelează ($r=.71$, $p<.0001$) cu programul din scorul de dezvoltare DENVER II pentru cei 30 de copii înregistraţi pe bandă.

Implementarea programului. Urmînd metodologia cercetărilor anterioare (Sparling, Lewis, Ramey, Wasik, Bryant, &LaVange, 1991).

Scanned with OKEN Scanner

variabilele analizate reflectă implementarea programului şi ar putea să influenţeze programul în viitor. Aceste variabile sînt incluse în matricea interconexională din tabelul 1 şi de aceea sînt numite variabile de implementare a programului.

Tabelul 1. Conexiuni între programul de executare a variabilelor[2] şi programul rezultat din măsurarea evoluţiei lor după DENVER II

	Îngrijiri îmbogăţite	Activit.cu val.educat.	Jocuri didactice	Ev. cop.	Copil bolnav	Ev. as.
Saltul DENVER II	18	.44***	.08	.70***	-.20	.15
Îngrijiri îmbogăţite		.52***	.41***	.39***	.00	.09
Activitatea cu val. educativă			.82***	.66***	-.10	.31*
Jocuri didactice				.53***	-.05	.29*
Evoluare copil					.05	.19
Copil bolnav						-.01

*p < .01, **p < .001, ***p < .0001

[2]Numele complet al variabilelor implementate în tabelul 1 sînt:

- Frecvenţa îngrijirii îmbogăţite
- Frecvenţa activităţilor comune cu valoare educativă
- Frecvenţa jocurilor educaţionale din program
- Evaluarea făcută de asistente asupra performanţelor copilului
- Număr zile de boală copil
- Evaluarea de către conducător a performanţelor asistentelor

Cu excepţia evaluărilor înregistrate de supraveghetori şi numărul de zile de boală înregistrate de asistente, datele pentru aceste variabile ale programului de implementare au fost adunate de asistente PSI prin Fişa de educaţie. Tabelul 1 arată că un număr de variabile din program au fost strîns legate între ele (în special "jocurile didactice" din program şi "ac-

tivităţile comune cu valoare educativă") şi altele (în special evaluarea performanţelor copilului de către asistente) au fost raportate la salturile obişnuite la testul DENVER II. Numărul de zile de boală, după cum era de acceptat, au fost slab sau deloc legate de celelalte variabile. Pentru a găsi cele mai puternice legături, cele 6 variabile ale programului au fost incluse în analize retrospective multiple pentru a selecta rezultatele programului.

Tabelul 2. Modelul regresiei multiple care preconizează rezultatul programului din variabilele implementate

VARIABILE	Statistica* R^2 - secvenţială
Evaluarea performanţelor copilului de către asistentă	.50
Frecvenţa jocurilor educaţionale din program	.53
Frecvenţa activităţilor comune cu valoare educativă	.59

*Toate valorile sînt semnificante dincolo de nivelul 0001.

În modelul de regresie multiplă derivat dintr-o procedură de selecţie a celor avansaţi fără nici o ordonare a priori, clasificarea "performanţelor copiilor făcută de asistente a determinat 50 din modificările înregistrate în scorul de dezvoltare. Un plus de 3% din salt în scorul de dezvoltare s-a datorat introducerii în model a "frecvenţei jocurilor educaţionale" şi ultimele 6 procente au fost obţinute prin adăugarea "frecvenţei activităţilor comune cu valoare educaţională".

Analiza finală, sintetica, a arătat că aproape toate variabilele programului au o participare semnificativă şi preconizată la rezultatul programului PSI, dar un set restrîns de numai 3 variabile poate oferi o formulă adecvată pentru prevedere.

Cazuri studiate:

Cazurile preliminare studiate a 4 dintre cei mai receptivi copii şi a 4 dintre cei mai puţin receptivi din grupul de experienţă, au fost studiate folosind testul DENVER II.

În timpul celor 7 luni scurse de la începerea activităţii, cei 4 copii cu receptivitate scăzută au avansat în total cu mai puţin de jumătate de lună în dezvoltare (în luna 41 de dezvoltare), în timp ce cei 4 copii receptivi au evoluat cu două luni în dezvoltare (în total au cîştigat 13,26 luni de

Scanned with OKEN Scanner

dezvoltare).

Dintre cei 4 copii cu receptivitate scăzută, 2 au fost HIV (+) şi fiecare a avut mai mult de 40 zile de boală, în cele 7 luni de educaţie. Ceilalţi 2 cu receptivitate scăzută erau foarte mici pentru vîrsta lor (de exemplu la 24 luni avea greutatea de la 5 luni) şi au cîştigat echivalentul a 1 pînă la 3 luni în dezvoltarea psihică în cele 7 luni.

Referitor la cazurile studiate, unul dintre obiectivele studiului PSI a fost să diferenţieze copii care răspund prompt programului şi cei care nu răspund. În momentul redactării acestui referat, o analiză amănunţită nu a fost efectuată şi nici nu a fost găsit un criteriu pentru a determina un test DENVER II pentru a identifica copiii (cu siguranţă mai mulţi copii decît cei 4 analizaţi) care răspund mai puţin la un grad care poate semnala necesitatea unui diagnostic mai atent şi a unor investigaţii mai amănunţite. Aceasta este o prioritate a viitoarelor noastre analize. De asemenea, studierea doar deasupra sau dedesuptul oricărui punct de graniţă ar putea aduce un plus de informaţii.

Discuţii:

Rezultatul central al acestui raport interimar este că acest program de educaţie poate fi şi iniţiat şi continuat într-un orfelinat şi că, ajutorul următor se poate împleti cu cercetarea. Datele culese de pe benzile video indică diferenţa puternică între educaţia dată şi limbajul adulţilor. Acesta este un mod deosebit de important deoarece noi credem că acestea şi altele legate de comportamentul adulţilor sînt suportul programului PSI. Credeam că diminuarea fricii la grupul de experiment, în situaţii testate a fost rezultatul unor aspecte ale programului cum ar fi interacţiunea adult-copil şi frecvenţa jocurilor. Datele despre variabilele din program, chiar şi atunci cînd au fost adunate chiar de participanţi, sînt folositoare în prevederea progresului în dezvoltarea copilului.

În particular merită de cunoscut faptul că acea evaluare făcută de asistente, care nu au nici o pregătire în privinţa tehnicilor de evaluare este strîns corelată cu salturile înregistrate la testele făcute de specialiştii DENVER II.

În timpul celor 7 luni de program, saltul în dezvoltare a grupului de experienţă a fost mic, dar a putut fi decelat cu ajutorul testului DENVER II, chiar dacă acesta nu este destinat unor evaluări de fineţe. Deoarece testul DENVER II are timpii de testare la distanţe mari între ei, comparativ cu testele pe scara strînsă, erorile de la măsurare e posibil să fie în direcţia subestimării decît a supraestimării micilor schimbări în dezvoltare. Cele mai mici diferenţe dintre grupuri în timpul 2 erau în dezvoltarea motrice generală. Nu putem explica această diferenţă mică între grupuri, dar este mult mai acceptabilă în această arie decît în celelalte. Desigur, speranţa

noastră este ca, în toate ariile, în grupurile de experienţă rata de dezvoltare va creşte în a doua jumătate a anului de aplicare a proiectului PSI.

Bibliografie

1. Bowlby, J. (1955), *Îngrijirea copiilor şi afecţiunea acordată lor*, a 2-a ediţie, Baltimore, MD: Penguin Books, Inc.
2. Dennis, W. (1973), *Copii în creşe*, NY: Appleton-Century-Crofts.
3. Frankenburg, W. K., Camp, B. W. & Natta, P. A. (1971), *Validitatea testului de dezvoltare Denver*, Child Development, 42, 475-485.
4. *Programul de sănătate şi de dezvoltare a copiilor (1990). Studiu amplu privind copii cu greutate mică la naştere şi prematurii*, Journal of the American Medical Association, 263(22), 3035-3042.
5. Ramey, C. T., & Campbell, F. A. (1992), *Sărăcia, educaţia în copilărie şi competenţa academică: experimentul Abecedarian*, în A. Huston (Ed), Children in poverty (pp. 190-221), New-York: Cambridge University Press.
6. Sparling, J., Lewis, I., Ramey, C. T., Wasik, B. H., Bryant, D. M., & La Vange, L. M. (1991), *Studiu privind asigurarea unui start bun în dezvoltarea prematurilor, a copiilor cu greutate mică la naştere*, Topics in Early Childhood Special Education, 11(1), 36-55.

Scanned with OKEN Scanner

COOPERARE ÎN DOMENIUL ASISTENŢEI SOCIALE:

Mandel School of Applied Social Sciences - Universitatea Case Western Reserve-Cleveland, S.U.A. - Universitatea "Al.I.Cuza"Iaşi.

Programul C.D.ROM (Curriculum Development in Romania) a fost iniţiat de Mandel School of Applied Social Sciences/Case Western Reserve University - Cleveland în cooperare cu Ministerul Muncii şi Ministerul Învăţământului în luna iulie 1992 pe următoarele axe: a) sprijinirea dezvoltării unui învăţământ adecvat pentru formarea asistenţilor sociali în România; b) consultanţă şi implicare directă - prin cadre specializate - în pregătirea teoretică şi practică a asistenţilor sociali. Componentele programului au fost următoarele: 1) plasarea de specialişti americani în universităţile româneşti pentru sprijinirea directă a pregătirii de specialitate şi acordarea de consultanţă pentru cadrele didactice; 2) un stagiu de 2 săptămîni în instituţia americană - ianuarie 1993; 3) un seminar de calificare pentru cadre didactice şi studenţi - iunie 1993; 4) dotarea facultăţilor implicate cu material documentar.

Universitatea "Al.I.Cuza", prin Facultatea de Filosofie, a beneficiat direct de acest program; ne referim concret la: dotarea bibliotecilor de profil cu un număr mare de cărţi şi alte tipuri de materiale documentare; prezenţa efectivă în activitatea studenţilor a d-nei Tina Massimore pe tot parcursul anului universitar 1992-1993; participarea a două cadre didactice (Tudorel Dima şi Mihaela Manta) şi a unui student (Ovidiu Gavrilovici) la stagiul de 2 săptămîni la Mandel School of Applied Social Sciences. De asemenea, facultatea noastră va găzdui - în luna iunie - unul din cele două seminarii de calificare desfăşurate în România, ceea ce va da posibilitatea unui număr sporit de cadre didactice şi studenţi să beneficieze de o pregătire intensivă şi specializată.

Stagiul desfăşurat în luna ianuarie 1993 în S.U.A. şi-a propus să ofere unui număr de 19 cadre didactice şi studenţi din România o posibilitate de contact direct atît cu învăţământul în domeniul asistenţei sociale cît şi

* Lector la Catedra de Pedagogie, *Universitatea "Al.I.Cuza" din Iaşi.*

Scanned with OKEN Scanner

cu practicarea profesiunii respective în diferite contexte (instituţionalizate, comunitare, oficiale, neguvernamentale, publice, private etc.). Este interesant de subliniat, alături de diversitatea activităţilor (seminarii-dezbatere, audiere de expuneri, vizite în instituţii, discuţii cu asistenţi sociali din diferite domenii, participarea la acţiuni specifice - de ex.: de strîngere de fonduri, ale bisericilor etc.), modul în care a fost conceput acest studiu: nu o simplă luare de contact ci o adevărată "experienţă de viaţă" cu o componentă profesională foarte puternică. Pornindu-se de la ideile că: a) asistenţa socială se desfăşoară în cîmpul social larg; b) valorile general umane dar şi cele specifice trebuie luate în considerare; c) personalitatea celui care face asistenţă socială este ea însăşi o resursă importantă în această acţiune, Mandel School a oferit ocazia unei înţelegeri complexe a realităţii americane şi a modului în care asistenţa socială se străduie să răspundă acestei realităţi complexe. Astfel, am fost găzduiţi de familii, ceea ce, pe parcursul a două săptămîni, ne-a dat posibilitatea să cunoaştem un mod de viaţă (programul zilei, organizarea gospodăriei, hrana, relaţiile în familie, modul de petrecere a timpului liber), să participăm şi la alte activităţi la care am fost invitaţi de gazde, să intrăm în contact cu oameni neimplicaţi în educaţie sau/şi asistenţă socială, să discutăm cele mai diverse lucruri, să legăm prietenii. Acest contact cu cotidianul a fost dublat de o ofertă extrem de generoasă privind participarea la viaţa socială a oraşului Cleveland; am vizionat spectacole (de operă, teatru, circ), am audiat concerte, am vizitat muzee, am fost oaspeţii unor biserici (Biserica Ortodoxă Română, Biserica Catolică Română, Biserica Unitariană Universalistă, Mănăstirea Ortodoxă Bulgară, "Little Brothers", Capela Protestantă Middleburgh Heights, Biserica Catolică a Emigranţilor din America Latină, ş.a.), am fost invitaţi la recepţii dar şi la întîlniri în casele profesorilor americani (e o datorie de suflet să spun aici că am sărbătorit ziua de 24 Ianuarie atît ca oaspeţi în familia d-nei Alice Johnson - cu mîncare şi muzică românească şi că am dansat Hora Unirii alături de români în costume populare la Biserica Catolică Română). Această componentă - cu aparenţă poate turistică pentru unii - a programului a fost însă fundamentală în sensul că ne-a permis nu doar racordarea unei realităţi profesionale la viaţa în care asistentul social trebuie să se implice ci şi pentru că ne-a facilitat înţelegerea motivaţiei efective a unui anumit mod de a concepe şi desfăşura pregătirea asistenţilor sociali.

Componenta pur profesională a constat din alternarea activităţilor desfăşurate în Mandel School cu cele din instituţii specializate. În Universitate am audiat expuneri pe probleme de asistenţă socială (politici şi programe de asistenţă socială, discriminare şi inegalitate, femeile dependente de diferite substanţe chimice, maltratarea în instituţii) dar şi

Scanned with OKEN Scanner

explicaţii detaliate din perspectiva modului de organizare a pregătirii în asistenţa socială (organizarea şi desfăşurarea pregătirii practice a studenţilor, strategii de realizare a inovării în domeniu. De asemenea mi s-a oferit posibilitatea de a participa - alături de studenţii universităţii - la laboratoarele practice de tehnici de lucru (explorarea valorilor, valorizarea diversităţii, intervievarea, exersarea influenţei. Colectivul didactic foarte numeros, înalt specializat (şi dintre ai cărui membri o parte vor fi oaspeţii noştri în iunie) l-a inclus pe Alice Johnson, Victor Groze, Linda Curvan, Gery Strom, Kathy Fant, Betsy Tracy, Kathy Farkaş, John Kraig, Shirley Keller, Joyce Wallace.

Contactul cu activitatea pe teren a asistenţilor sociali s-a bazat pe vizitarea unui număr mare de instituţii, aşezăminte, servicii, atît publice cît şi private, destinate tuturor categoriilor de vîrstă şi întregii game de probleme cu care se confruntă oamenii: spitale de diferite tipuri, azile, centre de recuperare, cantine, ca şi pe prezentarea - în teren - a unor programe de acţiune (pentru copii handicapaţi, pentru bătrîni, pentru categorii defavorizate economic).

Experienţa în ansamblul ei s-a dovedit extrem de bogată şi utilă mai ales că a deschis şi posibilităţi de continuare aprofundată pe mai multe căi: organizarea seminarului de calificare din iunie în cadrul facultăţii, un staţiu de şase luni pentru specializare în managementul serviciilor de asistenţă complexă (Mihaela Manta) şi un staţiu de doi ani pentru studii aprofundate (Ovidiu Gavrilovici).

OCROTIREA COPIILOR ROMÂNIEI

un Forum Naţional al Organizaţiilor nonguvernamentale (Noiembrie 1992)

În perioada 9-13 noiembrie 1992 s-a desfăşurat la Bucureşti, în incinta Sălii Palatului, Forumul Naţional al Organizaţiilor nonguvernamentale (ONG) avînd ca temă de dezbatere "Ocrotirea Copiilor României: trecerea de la Asistenţa de Urgenţă la Sisteme Îmbunătăţite de Ocrotire şi Îngrijire".

La dezbateri au participat în jur de 100 ONG româneşti şi străine (Salvaţi Copiii - Bucureşti, Timişoara, Red Barnet, Equilibre, Medicins sans Frontières etc.) ce îşi desfăşoară activitatea în România, la care s-au

adăugat un număr semnificativ de persoane şi organizaţii din afara ţării.

De asemenea au participat un mare număr de reprezentanţi ai diferitelor instituţii de stat, direct implicate la diferite niveluri în domeniul ameliorării situaţiei copiilor, respectiv: Ministerul Muncii şi Protecţiei Sociale, Ministerul Sănătăţii, Ministerul Învăţământului şi Ştiinţei, Secretariatul pentru Handicapaţi, Comitetul Român pentru Adopţii, Comisia Naţională Română pentru UNICEF, Comitetul pentru Coordonarea Programelor Umanitare în România etc. Organizarea acestui prim Forum a fost realizată de Biroul Român de Coordonare a Informaţiilor.

Programul Forumului a cuprins: Strategii de ocrotire a copilului: cadru legal, alternative la instituţionalizare; Educaţie pentru sănătate: planificare familială şi educaţie sexuală; infecţia HIV şi SIDA; Integrararea copiilor ocrotiţi în sistemul educaţional şcolar; Politica de protecţie socială a copiilor handicapaţi. Ameliorarea condiţiilor de viaţă a copiilor handicapaţi aflaţi în instituţii de ocrotire şi educaţie specială - etapă a ameliorării şi normalizării vieţii lor; Evaluarea copiilor instituţionalizaţi. Management instituţional. Experienţă acumulată.

Într-o Românie sfîşiată de probleme economice, cîteva sute de oameni au încercat să dialogheze, să-şi facă publice greutăţile, să găsească soluţii practice, să-şi împărtăşească reciproc experienţa de aproape doi ani în domeniul ocrotirii copiilor.

În 1990 au exstat două abordări ale acestor probleme: cea a organizaţiilor străine, bazată pe asistenţă de urgenţă, concretizată în ajutoare masive pe termen scurt, menite să salveze victimele unui sistem (copiii instituţionalizaţi) şi cea a autorităţilor române, proiectată pe termen lung, care implică o restructurare totală a politicii sociale cît şi o reformă administrativă.

După doi ani concluziile sînt următoarele: ajutorul de urgenţă a fost salvarea temporară pentru foarte mulţi copii ai României, dar problemele grave cu care se confruntă instituţiile, persoanele, organizaţiile care lucrează în domeniu nu pot fi rezolvate decît de guvern, prin adoptarea unei politici neechivoce în domeniul ocrotirii copilului şi familiei, care să faciliteze acordarea sprijinului necesar familiilor, persoanelor aflate în dificultate, evitîndu-se astfel dezorganizarea familială ce are, ca efect prim, instituţionalizarea copiilor.

Ministerul Învăţământului ar trebui să se implice în formarea unui personal motivat, MMPS în asigurarea posibilităţii ca aceste instituţii (de ocrotire) să se administreze, Ministerul Sănătăţii în asigurarea unor servicii eficiente şi nu în ultimul rînd în facilitarea angajării de personal, cu totul insuficient în momentul de faţă ca număr şi pregătire (ex.: asistenţii sociali au fost foarte des invocaţi de medici ce lucrează cu copii infectaţi de HIV).

Scanned with OKEN Scanner

Încercările de până acum sînt departe de a primi întreg sprijinul de care au nevoie din partea guvernamentală şi poate că mai puţină rigiditate şi mai multă răbdare ar fi dat prilejul părţii nonguvernamentale să-şi exprime în cadrul unui dialog lărgit problemele, temerile dar şi speranţele, succesele.

Totuşi, mai presus de toate neamăgirile exprimate şi neexprimate rămîn împresiile unui participant (începător într-ale alinării suferinţei) care s-a simţit încurajat de prezenţa atîtor oameni ce luptă pentru respectarea drepturilor celor ce nu se pot apăra singuri - copiii.

Rodica Mihalache, Lăcrămioara Iurcu,
studente, secţia Asistenţă Socială

CONTACTE

În contextul unei colaborări - care datează deja de doi ani - între Universitatea "Al.I.Cuza" din Iaşi şi instituţiile de învăţămînt superior din Chişinău, în perioada 16-22 februarie a.c. cadre didactice din cadrul Catedrei de Pedagogie au desfăşurat efectiv activitate cu studenţii şi colegii moldoveni - prof.dr.Ion Grigoraş, conf.dr.Theodor Cozma, lector Carmen Creţu, lector Mihaela Manta, lector Constantin Cucoş şi cercetător Mihai Stanciu (din partea filialei Iaşi a Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei).

Programul a cuprins: a) expuneri în plen şi discuţii pe colective cu cercetătorii Institutului de cercetări pentru educaţie; b) cursuri pentru studenţi şi dezbateri în cadrul Catedrei de Pedagogie din Institutul Pedagogic "Ion Creangă" c) schimb de experienţă cu reprezentanţii Catedrei de Pedagogie a Universităţii. Întîlnirile, evident marcate de o coloratură afectivă explicabilă şi benefică, au prilejuit stabilirea unor coordonate de acţiune în perspectivă: editarea - la Chişinău - a unui volum intitulat "Prelegeri de teoria educaţiei" conţinînd contribuţii ale specialiştilor ieşeni; participarea cu lucrări la simpozionul internaţional "Problema folosirii concepţiilor progresiste ale sistemelor şcolare şi a instruirii pedagogice" organizat de Universitatea din Chişinău în luna octombrie; susţinerea - în calitate de "profesor invitat" - a unor module tematice pentru studenţii anilor terminali (prima etapă, 8-11 mai, conf.dr.Ion Străchinaru şi lector Mihaela Manta, pentru studenţii anului V secţia Defectologie, modulul "Educaţie specială, Educaţie şi teraple").

S-au abordat de asemenea probleme legate de integrarea şi rezultatele studenţilor şi doctoranzilor din Moldova care se află la Iaşi, s-au perfectat schimburi de materiale documentare, s-a oferit posibilitatea ca universitarii să participe cu lucrări la seria de profil a Analelor Universităţii

"Al.I.Cuza" Iaşi şi Buletinul Cabinetului Pedagogic.

Posibile colaborări - rămase încă în stadiul de documentare - au fost considerate: participarea prin schimb a universitarilor la acţiuni de perfecţionare a profesorilor din învăţământul preuniversitar, editarea unor volume comune, proiecte de cercetare în cooperare.

S-a concluzionat subliniindu-se că experienţa şi specificul fiecărei instituţii pot fi mai bine puse în valoare în contextul deschiderii nu doar spre nou ci spre ceea ce au acumulat, în timp şi ca specific, alte instituţii, concluzie pozitivă şi, din perspectivă umanist şi optimist pedagogică, firească.

Mihaela Manta

Scanned with OKEN Scanner

Rob De Jong*

ASSESSMENT OF STARTING COMPETENCES OF STUDENT-TEACHERS

REZUMAT

Problema abordată în articol se referă la o posibilă evaluare a nivelului iniţial (starting competences) al elevilor care se pregătesc prin colegii pentru a deveni învăţători.

Lista competenţelor necesare s-a realizat pe baza analizei literaturii de specialitate şi a percepţiei profesorilor, celor care pregătesc profesori, celor care se ocupă de perfecţionarea profesorilor şi a specialiştilor în cercetare. Rezultatul a fost o listă de 82 competenţe grupate în 15 arii reprezentînd principalele sarcini ale învăţămîntului.

Materialul argumentativ şi instrumentul de evaluare au fost prezentate la Conferinţa ATEE (Association for Teacher Education in Europe) - Lahti/Finlanda 1992 şi este în curs de restructurare. Avînd în vedere preocupările cadrelor didactice din Şcoala Normală şi universitate privind pregătirea viitorilor învăţători - profesori, am considerat utilă prezentarea articolului.

Introduction. Teacher training colleges for primary education have to be concerned about the quality of their education. Not only because so called 'visiting commettees' will report (in 1991/1992) about the quality of these colleges but also because colleges should be concerned about the quality of thei 'product'. The first criterion for quality should be the competence of students (De Groot, 1986).

Three training colleges were concerned about the starting competence of their students. They asked the Intitute of Educational Research (RION) of the university of Groningen to develop an instrument for measuring the starting competences of their students. The instrument should more specifically measure 'generic' competences rather than subject matter expertise, and be useful for teacher-training in the assesement of students. The goal of the research-project was to develop and analyse the quality of the instrument.

* Rob De Jong - Researcher in Institut Of Educational Research, State University Groningen, Holland.

Scanned with OKEN Scanner

Instrument development. Two problems had to be solved in order to be able to develop the instrument. These problems are the specification of 'generic' competences and the kind of method for assessing these competences.

The 'generic' competences.

The job of teacher is labeled as a 'profession'. In contrast to technical jobs teachers can only be judged on using 'the best practice available' (Soar et al., 1983, 240). In the USA there is a lot of discussion about the kind of competences (student) teachers need in their job. Process-product studies have yielded findings on the forms of teacher behaviour that most effectively promote student learning (Medley, 1982). These studies are criticized because they ignore one central aspect of classroom life: the subject matter (Shulman, 1986). The knowledge base of teaching has been studied in the Teacher Assessment Project but there are up till now no definite answers to the question what makes teaching effective (Haertel, 1991). There is no simple solution for this problem because effective teaching depends of the context (pupils, subject).

Although the state of knowledge doesn't give answers assessment of teachers has to be done.

In order to formulate starting competences of teachers several methods can be used (Haertel, 1991). In this research-project the kind of competences students need in order to be able to start as a teacher was based on earlier research in which competences were derived from a survey among different experts and from literature about process-product studies. De Jong, Tillema & Wolfgram (1985) developed a list of (relevant) competences for primary schoolteachers on the basis of literature and perceptions of teachers, teacher trainers, staff-developers and conten-specialists. De Jong, Matthijssen & Van der Wal (1987) performed an analysis of literature for the inspection of higher education about process-product research and formulated a list of effective competences.

The training colleges appraised the competences according to the goals and contents of their curriculum. The result was a list of 82 competences which were devided in 15 task areas.

The instrument.

In the literature a lot of assessment procedures are summarized f.e. observation, ratings, self-assessment, student test scores, portfolios, conventional tests, etc. (Millman & Darling-Hammond, 1990). The choice of the preferred method is dependent of several factors (the kind of teacher, the kind of competences, the kind

Scanned with OKEN Scanner

of assessor, etc.). The instrument should be practical for teacher-trainers and therefore it was decided to use a rating scale. Teacher trainers should assess the competence level of students they teach. Are teacher-trainers who teach different subjects capable in reliably assessing the competences of students?

Method. In the research-project 33 teacher-trainers of 3 colleges participated. They assessed the competence level of 217 students on a 5-point likert scale (1=bad; 5=very good). The students were in their third and fourth (last) year of study.

Each teacher-trainer should assess 10 students on each of the 82 competences if possible. Each student was assessed by 2 or 3 teacher-trainers in order to measure inter-rater realiability.

Data-analysis. Many teacher-trainers were not able to assess all the competences and so for many competences there were not enough ratings. For this reason the data-set was reduced to 15 teacher-trainers who assessed 109 students on 41 competences.

Results. The variation of the reliability of the 15 competency scales was between .81 and .98. Further analysis revealed that an important cause for these high reliabilities was the inability of the teacher-trainers to rate differentially the competences within each scale. Many teacher-trainers (dependant of the type of competence between 22% and 66%) gave the same rating to the different competences within one scale.

The inter-rater realiability (between teacher-trainers who assessed the same students) was rather low (spaerman-brown was .07). The correlation between the 'generic' competency ratings and the marks the students received for the subject of the teacher-trainer was rather high (r=.66).

Conclusion and interpretation. The results show that the instrument cannot be used within the colleges for summative purposes. The teacher-trainers assess the students probably more on the basis of the subject achievements than on the basis of what they know of the achievements on the 82 competences.

The results of this research-project can be compared with research about ratings in another context. The inter-rater reliability of experts assessing subsidy proposals are also low (Hofstee, 1983; Scheerens & Beem, 1986).

Scanned with OKEN Scanner

Suggestions for improving the reliability of the instrument are:
. linking specific competences to specific observors ('experts');
. training of observors;
. stimulating discussions about differences in assessment between teacher trainers.

MIHAELA MANTA

References.

Groot,A.D.,de (1986). *Begrip van evalueren.* Den Haag: VUGA.

Haertel,E.H., (1991). new forms of teacher assessment. *Review of Research in Education, 17,* 3-31.

Hofstee,W.B. (1983). Ratings of grant requests in educational research: A psuchometric evaluation. *TOR, 8,* 273-284.

Jong,R., de, Tillema,H.H., & Wolfgram,H.P. (1985). *Professionele bekwaamheden en nascholingsbehoeften van leerkrachten basisonderwijs.* Eindrapport SVO-project 4125. Groningen: RION.

Jong,R., de, Matthijssen,C., & Wal,G., van der (1987). *De brede bekwaamheid binnen de PABO (een tussenstand).* Groningen: RION.

Jong,R., de (1991). Kwaliteit moet blijken. *De beproeving van een instrument voor de beoordeling van de brede bekwaamheid van PABO-studenten.* Groningen: RION.

Millman,J., & Darling-Hammond,L. (ed.). (1990). *The new handbook of teacher evaluation.* London: Sage.

Scheerens,J., & Beem,A.L. (1986). Ratings of requests for grants in Educational Research revisited. *TOR, 11, 2,* 67-82.

Soar,R.S., Medley,D.M., & Coker,H., (1983). Teacher evaluation: A critique of currently used methods. *Phi Delta Kappan* (dec.), 239-246.

Scanned with OKEN Scanner

Rob De Jong*

PROBLEM SOLVING IN THE SUBJECT TECHNOLOGY

(Features and effects of a curriculum for lower vocational comprehensive schools)

Articolul prezent este sinteza unui studiu privind metoda rezolvării de probleme în predarea disciplinei Tehnologie. Obiectul se predă copiilor de 12-15 ani în şcoala olandeză), este conceput ca o parte a educaţiei generale şi presupune trei dimensiuni: crearea de produse tehnice, activitatea cu produse tehnice şi aplicarea tehnicii în societate.

Articolul face trimitere la primul aspect în realizarea căruia elevii trebuie să înveţe să soluţioneze probleme tehnice într-o acţiune planificată şi conştientă: pe de o parte este vorba de învăţarea obiectului Tehnologie iar pe de altă parte de baza eduxaţiei tehnologice ulterioare.

Este inclusă o serie de sugestii pentru cel care predă obiectul respectiv, între care menţionăm:prezentarea pentru elevi a caracteristicilor problemelor şi a procesului de rezolvare a problemelor; formarea celor trei tipuri de cunoştinţe care par a constitui suportul efectiv al rezolvării problemei: cunoştinţele date/certe; cunoştinţele strategice; cunoştinţele procedurale.

Întrucit obiectul Tehnologie este înscris în planul de învăţământ gimnazial (după 1990 într-o formă şi cu un conţinut) am apreciat ca utilă publicarea articolului respectiv.

The subject of Technology, as part of general education, provides an introduction into the world of technics for 12-15 years old children. Three aspects are thought to be relevant for this introduction:

a. The development of technical products;
b. Dealing with technical products;
c. Application of technics in society.

This study addresses the first aspect. In the development of products technical problems have to be solved. Therefore this aspect is called '*technical problem-solving*'. Students have to learn how to

* Rob De Jong - Researcher in Institut of Educational Research, State University Groningen, Holland.

Scanned with OKEN Scanner

solve technical problems in a planned and conscious way; on the one hand to experience the content of Technology as a process and on the other as a basis for further technical education. This goal is regarded as very important by the central administration, support agencies and the schools. Nevertheless a lot of schools do not put this goal into practice and the schools that do pay atention to it do have a lot of problems. Especially the relation between knowledge and problem-solving and the regulation of activities seems to be problematic for the schools. This situation is the practical motive for this study. A curriculum for technical problem-solving has been developed and the effects have been measured.

The theoretical background of the program is described in chapter 2 and 3. In chapter 2 the position of 'technical problem-solving' (TP) within Technology is made clear. First the consequences of ideas about general education for the subject of Technology are considered. Next, the aspects of Technology and their interrelations are outlined in scheme on the basis of a 'technological' view on the process of the subject of Technology. In the view there is a strong relation between theoreticalpeinciples (from science, mathematics, physics, agriculture) and technical application. It is believed that TP is only possible if it is grounded on a solid base of knowledge three importantsources of technics (materials, energy and information) have to be used. TP is a skill within the field of technics and is defined as 'planned and conscious solving of technical problems'. In the field of Technology this skill is only in general terms ('it is a problem-solving'). For this reason we have looked for guidelines with regard to education in technical problem-solving. These guidelines are looked for in cognitive theories (information-processing, action-psychology, metacognition) about problem-solving.

Possible guidelines for instruction in planned and conscious problem-solving are presented in chapter 3. Instruction should refer to problem-solving (characteristics of problems and the process of problem-solving) and the types of problems within the domain of Technology. An elaboration is given of three types of knowledge that seem to support effective problem-solving in 'beginners' or 'novels': declarative knowledge, strategic knowledge and procedural knowledge. Knowledge development begins with declarative knowledge. Strategic and procedural knowledge are mostly integrated into problem-solving models. Strategic knowledge forms the macro structure of the problem-solving process (phases of problem-solving) and by procedural knowledge (types of heuristics) a solid performance

Scanned with OKEN Scanner

of the phases of problem-solving is made possible. Solving problems in a planned way id advanced by an integration of these types of knowledge. Conscious performance is promoted by evaluation of and reflection on problem-solving behaviour.

Goaldirected behaviour in problem-solving situations can only be expected if the problems fit the entry level of the students. Therefore possibilities of changing the complexity of problems and problem-solving are described.

Chapter 4 summarized the curriculum in relation to the theoretical background. The declarative knowledge consists of rules about electric circuits (bulb, battery, wires, switches, different types of connections). Students construct applications of circuits (e.g. signalling apparatus, elecro-game) on the basis of a general theoretical (physical) principle and with the support of a problem-solving model. The technical applications are presented to the students as problems. These problems are adapted to the entry level of students in several ways. The problem-solving model consists of a strategy called *dtmc* which means 'denken' (thinking), 'tekenen' (drawing), 'maken' (constructing), 'controleren' (checking). Four types of heuristics are used within this strategy: goal-analysis, situation-analysis, subgoals and drawing. The strategy and the heuristics together are called the problem-solving model dtmc. The teacher has three roles: demonstrating the dtmc-model (why is it important and how it can be used), supporting students (monitoring and checking) and stimulating evaluation and reflection.

In chapter 5 the purpose, design, instruments and results of two field experiments are presented. The research question was: What is the effect of the curriculum on technical problem-solving (if declarative knowledge is controlled), and how attractive is this program for students?

A sample of 183 students was divided into an experimental and a controlgroup. They were instructed by 4 teachers. The experimental group followed the program, outlined in chapter 4. The controlgroup obtained a kind of 'algorithmic' program (the same tasks, but without problemstatements and a problem-solving model).

Both groups were first confronted with declarative knowledge (12 hours). Thereafter the conditions were administered in 12 hours. The teachers of the experimental group received a manual and a demonstration of the ptogram (try-out on video) before the experiment started. On the basis of observations of the implementation feedback was given after each lesson.

Scanned with OKEN Scanner

Three instrumernts, measuring technical problem-solving (poh-test), attractiveness of the conditions (questionnaire) and declarative knowledge (ke-test), are described. The psychometric quality of these instruments was satisfying. The selection of covariates (proxy-variables) is argued (declarative knowledge, field[in]dependence, gender).

The effects are analysed with covariance - and interaction-analysis. The results are:

- observation of the implementation revealed that the teachers promoted planful solution of the problems but not consciousness of the problem-solving model;
- no significant differences on the technical problem-solving test (poh) were found;
- there were significant interactions between results on poh in the two conditions and declarative knowledge. Students with a high declarative knowledge-score often obtained better poh results in the experimental condition than in the control-condition. On the other hand, students scoring low on knowledge generally obtained better results in the control condition than in the experimental condition;
- declarative knowledge was strongly related to technical problem-solving (r = .62);
- the students (especially girls) favoured the control condition;
- female students performed poorer than males on all tests.

These results were confirmed in a replication study carried out at another school (n = 87). The instruction time however was considerably shorter at this school. A significant schooleffect was revealed on technical problem-solving, probably because of the differences in instruction time.

In chapter 6 a second field experiment is described. In this experiment two important problems in schools and in the theory of problem-solving are raised, namely action regulation and the relation between declarative and procedural knowledge. The research questions were: (1) What is the influence of action regulation on poh; (2) What is the influence of simulating declarative knowledge on poh?

In this experiment the two conditions of the first experiment were supplemented with a discovery learning program, in which the students had to solve the same problems but without explicit support of a strategy and heuristics.

The same teacher performed all the three conditions (in 5 classes; n = 116), in order to control for differences in management skills. A pre-test technical problem-solving was added to the design

Scanned with OKEN Scanner

in order to determine learning gains on TP. The level of declarative knowledge was raised with supplementary instruction for the poor students.

The results are:

- the differences in implementation between the 'regulation' and 'discovery' condition were small;
- there were no significant differences between the three conditions on poh; the 'algorithmic' condition was favoured by the female students;
- the students in this second field experiment performed far better than the students of the first experiment with regard to declarative knowledge and subsequently also to technical problem-solving;
- the inetraction-effect between knowledge and condition is discussed according to the girls because of the omission of a pre-test poh in the first field experiment; no interaction-effect has been revealed in the second experiment probably because of the small standard deviation on the knowledge-test;
- the other results were in accordance with the first experiment.

Chapter 7 deals with the theoretical and practical implications of the results. Possible explanations are given for the lack of differences in effects between the conditions. Improvement of the curriculum is expected if the implementation of the proposed problem-solving model is changed: more training in the use of this model, followed by practice and repeated reflection or metacognition. To expect effects on the consciousness of the model, more time for instruction and practice is needed that the 6 to 12 hours spent in the study. The interaction effect in this study is discussed (especially with regard to girls) but supported by other studies. According to the problem of gender, possible solutions are suggested according to the choice of topics, verbalising the problem-solving experiences and confronting girls with technics in primary education.

Other curricula in technical problem-solving are analysed and conclusions are drawn for program development and teacher (in-service) training.

MIHAELA MANTA

Scanned with OKEN Scanner

ANDRÉ DE PERETTI, ORGANISER DES FORMATIONS, PARIS, HACHETTE, 1991, 303 p.

Cînd ne-a vizitat, la Catedrele de psihologie şi pedagogie ale Universităţii din Iaşi, în iunie 1991, profesorul André de Peretti m-a informat că în noiembrie îi va ieşi de sub tipar o carte despre organizarea formării. Era un răspuns indirect la nenumăratele întrebări care i s-au pus în România cu privire la acest subiect. La începutul lui decembrie 1991 am primit cartea: condiţii grafice impecabile, un instrument deosebit de util adresîndu-se tuturor tipurilor de formatori.

André de Peretti are o formaţie complexă: politehnist, doctor în litere, fost şef al departamentului de psihosociologia educaţiei şi apoi director la Institutul Naţional de Cercetare Pedagogică din Franţa, consultant UNESCO şi ONU, consilier în numeroase ministere, participant la comisia de reformă asupra structurilor educaţiei şi formării, autor al mai multor lucrări ştiinţifice, pedagogice şi literare. Iată cîteva titluri: *Du changement à l'inertie*, Dunod, 1981; *Pour une école plurielle*, Larousse, 1988; *Mini psychologie de l'admini-stration*, Edition "Hommes et Perspectives", 1990.

Ne aflăm, crede pedagogul francez, într-o perioadă cînd contrapunerea unor termeni se traduce (sau ar trebui să se traducă) nu printr-o separare şi distincţie, ci printr-o interdependenţă. Iată, în această situaţie sînt: Instrucţie versus Educaţie, Cunoaştere versus Pedagogie, Învăţare versus Formare, Cunoştinţe versus Metodologice, Tehnologie versus Umanism, Teorie versus Practică, Inserţie socio-profesională versus Dezvoltare personală, Specializare versus Cultură generală, Eficacitate versus Etică. Ce să alegi ? Cum să optezi ? André de Peretti propune o "schemă de echilibru" în care înglobează *societatea - individul - civilizaţia* şi *cultura* (ştiinţa), articulîndu-le prin educaţie, dezvoltare personală, socializare, personalizare, formare în spiritul umanismului şi respectului pentru ştiinţă şi cultură. Formele prin care aceste valori sînt "implantate" sînt multiple: sesiuni de priză de contact, seminarii de iniţiere sau reîmprospătare a cunoştinţelor şi analiză a nevoilor, sesiuni de alegere a itinerarului de formare, stagii de sinteză sau explorare, constînd în cursuri şi lucrări practice, laboratoare. Abordările trebuie să fie din diverse unghiuri, de însuşire a unei tehnologii, de deprindere cu un nou instrument, de personalizare.

Termenii *formare* şi *formator* sînt relativ recenţi. Formarea succede unor multiple forme de intervenţie (instrucţia adulţilor, educaţia adulţilor, educaţia permanentă, educaţie recurentă, perfecţionarea cunoştinţelor, educaţie populară, animare socio-culturală), în timp ce formatorul este precedat sau acompaniat de apelative ca educator, animator, antrenor, conductor, agent de informaţii şi de comunicare, asistent-tehnician, falicitator. Formula formării s-a născut în afara spaţiului şcolar sau universitar, în lumea socială şi industrială, dar ea poate fi "unită", crede de Peretti, cu învăţarea clasică. Formarea presupune o "mise en forme", o dobîndire a armoniei (sens cultural), dar are şi conotaţii de ordin comportamental, sugerînd antrenamentul (training), dezvoltarea personală.

Vom asista la o transformare a profesorului clasic în profesor-formator, la o "infiltrare" a metodelor de formare în practica instructivă. Acest proiect de unire formator/profesor poate fi însă minat de două iluzii: a) "iluzia intelectualistă" se sprijină pe credinţa că oricine poate deveni profesor dacă are cunoştinţe de specialitate şi cultură; b) "iluzia tehnicistă" acreditează ideea că este suficient să iniţiezi activităţi, să posezi "tehnici" pentru a schimba

Scanned with OKEN Scanner

comportamentele elevilor, pentru a şti să-i "antrenezi". Pentru a dezamorsa aceste atitudini fixiste, André de Peretti adresează cadrelor didactice cîteva întrebări: aveţi o dorinţă sinceră de a transmite experienţa dvs. elevilor ? Simţiţi nevoia de a comunica cunoştinţe ? Sînteţi preocupat de a ajuta individzii să elaboreze proiecte originale ? Aveţi ambiţia de a progresa în cercetarea pedagogică ? Aveţi gust de a participa la o echipă dinamică ? Aveţi intenţia de a elucida, alege, explica termeni noi ? Daţi actelor altuia un sens ?

După ce jalonează principiile unei "logici a formării" (funcţie de personalitatea individului şi de relaţiile interpersonale, culturale şi morale), de Peretii descrie două "moduri de formare a adulţilor": prin condiţionare şi prin dominarea învăţării sprijinită pe iniţiativă (metoda cazului, simulare, schimbul de experienţă, exprimarea "dorinţei" de a învăţa, T-group-ul, formarea grupelor multiple, analiză tranzacţională, identificarea unor itinerarii şi a "istoriei vii"). Propunîndu-şi nu să transmită, să implanteze schemele sale şi gîndirea sa, ci să "transfere", formatorul elaborează obiective, construieşte proiecte şi modele, creează situaţii de învăţare, simulează situaţii-problemă, pregăteşte grupul, confecţionează "utilaje" pedagogice, iniţiază o cercetare documentară, produce scheme sintetice, ilustrează totul cu metafore, utilizează mijloace tehnice, elaborează metode de evaluare. El comunică cu partenerii nu doar prin canale expozitive, demonstrative, interogative, ci şi prin organizarea situaţiilor, prin cooperare, prin metode non educative şi chiar clinice; prin joc de rol şi psihodramă. Autoritatea pedagogică nu este o expresie doar a cantităţii de ştiinţă, ci mai ales a priceperii de a alterna metodele, de a obţine cooperare, de a distribui responsabilităţile "puterii", de a înţelege rolul simbolului şi a imaginarului în relaţia educativă, de a diagnostica forţele interne ce intervin în cîmpul instituţiei educative.

Totul, crede André de Peretti, e stilul contactului, calitatea interacţiunii. Stilul formării este condiţionat cultural, comunicarea experienţei instructorului de formare are o "textură culturalistă". El invită la o analiză concretă, la o înţelegere a "imaginii culturale" a procesului educativ. În locul unei imagini teoretice, abstracte, ideale, uneori fantasmatice, o imagine realistă, concretă. Pentru a ilustra modul în care se articulează formele de "a fi" şi "a acţiona" ale formatorului, André de Peretti imaginează o "margaretă a dezvoltării", un graf deosebit de sugestiv în care fiecare petală surprinde o direcţie, un versant al "germinării". Apoi ne invită să identificăm "miturile" născute din practica formării, (al cantităţii, sericităţii, al direcţiei etc.) şi ne prezintă o tipologie a formării, în funcţie de cunoştinţele prezentate, tehnicile şi metodele utilizate, nivelul creativităţii declanşate, calităţile de personalitate dezvoltate. Totul depinde de stilul "emisiei", "recepţiei", capacităţii de mediere şi echilibrare la nivelul comportamental, operaţional şi afectiv-emoţional.

Cartea, concepută ca un instrument practic pentru formatori şi formatorii formatorilor, prezintă, în detaliu, "instrumente practice" de formare (metode de formare, posibilităţi de structurare a perioadelor şi/sau secvenţelor de formare, planificarea formării, competenţele şi capacităţile formatorilor, reprezentarea socială a acestor operaţii), modalităţi de prezentare a informaţiilor funcţie de persoană şi tipuri de formaţie de studiu (animarea grupelor de muncă, tehnici de studiu), pentru ca în capitolul final să se prezinte problemele practice ale evaluării formării.

Lucrarea domnului de Peretti este deosebit de utilă. Ar putea deveni, dacă ar fi tradusă, un bun instrument pentru toate categoriile de cadre didactice (universitari, profesori secundari, învăţători) şi pentru toţi cei ce se preocupă de problematica formării în întreprinderi, societăţi comerciale, în cultură.

ADRIAN NECULAU

Scanned with OKEN Scanner

MAURICE REUCHLIN, *PSYCHOLOGIE*, 1990, PARIS, P.U.F. 617 p.

Ilustrul profesor francez şi-a reeditat manualul pentru învăţământul superior, publicat acum cîţiva ani. Volumul este mult mai amplu decît pare, întrucît aproape jumătate din text este tipărit cu "petit". Cartea se distinge printr-o mare bogăţie de idei (informaţia este adusă la zi), distingîndu-se prin claritate şi extremă concizitune care obligă la o lectură foarte atentă.

Autorul este partizanul acelor psihologi care văd în psihologie o ştiinţă strict experimentală, el definind-o ca descriind şi explicînd conduitele organismului, într-un mod verificabil. Pentru a avea certitudine ştiinţifică se pretinde: criterii precise, posibilitatea repetării fenomenului, stabilitatea sa în timp şi concordanţa observaţiilor efectuate de mai multe persoane. Aceste cerinţe n-ar exclude, după părerea noastră, datele introspective, cînd ele sînt consemnate de mai mulţi observatori şi în repetate rînduri. Totuşi, privind în ansamblu lucrarea, observăm limitarea la faptele date de experiment şi observaţie externă, ceea ce sărăceşte perspectiva psihologică. Cum vom vedea, autorul exclude astfel din manual fenomene psihice cu mare pondere în activitatea zilnică a persoanei.

Judecînd progresul psihologiei contemporane, în baza acestui volum sintetic, rezultă că noutăţile nu provin atît din domeniul psihologiei generale propriu-zise, cît din psihologia genetică, acea fiziologică şi din psihologia socială. Ele permit o mai bună înţelegere a proceselor psihice fundamentale, avînd în vedere evoluţia lor continuă, cît şi interacţiunea permanentă cu mediul. De aceea eminentul profesor le acordă multă atenţie pe parcursul întregii expuneri.

Abordînd studiul senzaţiilor şi percepţiilor, funcţii de captare şi tratare imediată a informaţiei, autorul se limitează la studiul detaliat al vizualului, cu multiple referiri la fiziologie. Constituie o noutate teza după care, dacă celulele fotosensibile în formă de conuri ar fi sensibile la galben şi verde, cele în formă de bastonaşe, despre care se credea că ar fi sensibile numai la lumină (dînd noaptea, imagini în alb şi negru), răspund şi la culoarea albastru. În cazul pragurilor senzoriale se subliniază dependenţa lor şi de capacitatea decizională a subiecţilor: 18% din ei afirmă recepţia unui stimul în absenţa oricărui excitant. De asemenea recompensarea rezultatelor sporesc precizia aprecierilor. M. Reuchlin aminteşte de psihofizica subiectivă a lui S. Stevens (fără a menţiona obiecţiile grave şi pertinente ale lui H. Piéron şi a unui întreg simpozion de psihologie). Percepţia este considerată o construcţie, informaţiile fiind structurate în funcţie de experienţa anterioară, de trebuinţe, intenţii şi îmbinate cu datele furnizate de kinestezie. Se accentuiază rolul influenţelor socio-culturale.

Capitolul consacrat învăţării şi memoriei nu neglijează condiţionarea clasică (I. P. Pavlov, B. Skinner), evidenţiind însă rolul structurilor semnificative (E. Tolman). Dar, afirmă autorul, teoriile fiind prea generale ele se pot confirma, uneori, prin aceleaşi experimente. În funcţie de situaţie pot interveni mecanisme deosebite, încît într-un caz este valabil un punct de vedere, iar în altele - altul. E subliniată importanţa prezenţei sociale, a facilitării sociale, a imitaţiei şi a lucrului în grup. Rolul schemelor este reliefat în relaţie cu memoria. În sprijinul existenţei a două forme de memorie se citează experienţa prin care extirparea bilaterală a hipocampului atrage grave tulburări ale memoriei de lungă durată, dar nu şi a celei de scurtă durată. Se prezintă strînsa relaţie care există între inteligenţă şi memoria semantică.

În studiul activităţilor intelectuale M. Reuchlin se opreşte la o discutabilă definiţie a conceptului: "clasa obiectelor la care se aplică acelaşi răspuns". Citează experienţele clasice ale lui E. Heidbreder care pun în lumină rolul discriminării; în alte situaţii, rolul hotărîtor avîndu-l capacitatea de transfer. În rezolvarea

Scanned with OKEN Scanner

de probleme, amintindu-se punctele de vedere asociaţionist şi gestaltist, se prezintă şi cel cognitivist, folosind modelul programării ordinatorului ce implică împărţirea unei probleme în subprobleme şi soluţionarea progresivă a acestora. În esenţă psihologia gîndirii e schiţată conform teoriei lui J. Piaget prin subliniirea rolului operaţiilor, formate treptat prin interiorizare. Autorul subliniază că nu toţi adulţii ating nivelul formal de gîndire. Se includ aici date referitoare la testele de inteligenţă şi unele aplicaţii privind debilitatea mintală.

O mare dezvoltare se acordă capitolului despre funcţia semiotică şi limbaj (112 p). Tratarea se plasează mai mult pe tărîmul lingvisticii şi al psiholingvisticii. În dezvoltarea acestora, profesorul francez distinge 3 perioade. Una, cea mai veche, preocupată de comunicarea între indivizi, de codaj şi decodaj, de frecvenţa aceloraşi cuvinte într-un text. Etapa ulterioară a fost dominată de N. Chomsky: studierea structurilor sintactice comune limbilor, formaţii considerate înnăscute. În fine, în ultima vreme, se constată o revenire a interesului pentru funcţia semantică a limbajului. Dacă, în germene, aceasta se manifestă şi la unele animale, omul, spune Reuchlin, este singurul care comunică despre comunicare. Făcîndu-se apel la psihologia genetică se prezintă evoluţia achiziţiei limbajului, cu elemente de psihologie diferenţială.

Limbajul încheie partea din volum consacrată proceselor cognitive şi avem surpriza inexistenţei unui capitol, nici măcar a unui paragraf, destinat imaginaţiei (sau creativităţii). Chiar şi despre imagine se pomeneşte doar în trecere (2 pagini). De unde reiese tendinţa eminentului psiholog de a se limita la informaţiile de sorginte pur experimentală. De asemenea, trecînd la motivaţie, frapează lipsa oricărei menţiuni privind afectele, sentimentele şi emoţiile obişnuite. Nu sînt incluse în motivaţie (cum fac mulţi psihologi), nici nu sînt prezentate într-o categorie aparte, cea a afectivităţii. Cuvîntul sentiment nu poate fi întîlnit în această carte. Dar, deşi acest fenomen nu poate fi elucidat experimental, există constatări conforme "probei obiectivităţii empirice", adică a concordanţei unanime a observaţiilor făcute de observatori independenţi, încît nu ni se par deloc firesc a se face abstracţie de un fenomen care influenţează conduita zilnică a oamenilor. M. Reuchlin va vorbi totuşi despre emoţii, dar numai despre emoţiile şoc, în legătură cu nivelul de vigilenţă (referindu-se la somn - atenţie - emoţie, în relaţie cu formaţia reticulată).

În capitolul consacrat motivaţiei se combate pe larg limitarea ei la principiul homeostaziei. Se analizează minuţios foamea asupra căreia există un bogat material experimental. În ce priveşte ataşamentul elementar (evidenţiat în special de Lorenz) se citează experienţe concludente care arată efectul dezastruos al privării de contacte sociale (în cazul puilor de cimpanzei). Se mai prezintă şi agresiunea cu determinismul ei multiplu.

Ultimul capitol cuprinde tema conduitelor, începînd cu coordonarea mişcărilor la animalul spinal, amintindu-se de integrarea perceptivă, cea a gîndirii şi, în special, de rolul unificator al motivaţiei. Evocîndu-se rolul imaginii corpului în formarea conştiinţei de sine, se ajunge la conceptul sintetic al personalităţii - cu care se încheie această substanţială lucrare. Dar şi aici frapează faptul că nu se vorbeşte despre activitatea voluntară, despre voinţă - deşi cel puţin în domeniul deciziei, există un material experimental destul de vast.

Observăm, aşadar, o serie de omisiuni intenţionate pe care le considerăm regretabile, dar care nu pot diminua impresia unei lucrări remarcabile, erudite şi pline de observaţii critice pertinente; este un manual de bază pentru orice student sau cercetător în domeniul psihologiei.

ANDREI COSMOVICI

Scanned with OKEN Scanner

REVISTA DE PEDAGOGIE ŞI PSIHOLOGIE nr.1-8/1991, 1-2, 5-8/1992, Revista lunară ştiinţifico-metodică a Ministerului Ştiinţei şi Învăţământului al Republicii Moldova

În mai 1993 se împlinesc doi ani de la apariţia primului număr al Revistei de Pedagogie şi Psihologie. Pagina de gardă anunţă că o asemenea revistă "apare din 1950", fapt ce se explică prin preluarea tradiţiei vechii reviste "Pedagogul".

Publicaţia se adresează profesorilor din toate disciplinele de învăţământ şi în special pedagogilor, prin rubrici ce prezintă atît trecutul şi prezentul şcolii şi pedagogiei din Moldova cît şi programe, cercetări şi dezbateri pentru viitorul acestora.

Articolele apărute sub titlul "Is- toria pedagogiei" dau o imagine a evoluţiei învăţământului românesc, începînd din perioada geto-dacică, accentuînd cu precădere pe elementele de padagogie populară, mereu prezente în tradiţia culturală românească. În cadrul aceleiaşi activităţi de revalorizare a operelor înaintaşilor se circumscrie şi rubrica "An tologia gîndirii pedagogice", în care, alături de pagini din scrierile lui Michel de Montaigne, Moesiodax, Makarenko, apar "Învăţăturile lui Neagoe Basarab". De o autorizată şi semnificativă prezentare se bucură activitatea pedagogică a lui Mihai Eminescu.

Problemele actuale ale şcolii din Republica Moldova se regăsesc în paginile rubricilor "Perfecţionarea învăţământului" - care găzduieşte, printre altele, articole şi dezbateri în legătură cu noile manuale şcolare, cu atestarea cadrelor didactice preuniversitare sau despre un sistem unitar de notare - "Probleme de educaţie", "Teoria educaţiei şi instruirii", "Şcoala, familia, societatea". Sub titlul "Experienţa şcolii" sînt discutate programele şi metodicile obiectelor învăţământului preuniversitar şi în special problemele ce ţin de predarea limbii române.

Racordarea şcolii naţionale la pedagogia mondială se realizează prin prezentările pedagogiei germane, a şcolii Waldorf, a învăţămîntului privat din Japonia şi ale unor cercetări franceze reunite la capitolul "Meridiane pedagogice". Pagini din operele unor "reformatori ai şcolii contemporane" incind pe C. Freinet ("Principiile generale de transformare a şcolii în noile condiţii", "Pagini pentru părinţi") şi Maria Montessori ("Viziune asupra vieţii copilului").

Răspunzînd problemelor actualităţii revista prezintă şi pagini de "ecopedagogie" şi de "educaţie economică". De asemenea, pe parcursul mai multor numere O. Andreev şi L. Hromov ne introduc în "Tehnica citirii rapide".

Partea de psihologie a publicaţiei este structurată ca un sprijin specializat oferit pedagogilor dar şi pentru a capta interesul profesioniştilor psihologiei. Pedagogii vor găsi modalităţi de testare a cunoştinţelor, deprinderilor şi priceperilor dobîndite de elevi, modalităţi de abordare şi desfăşurare a procesului instructiv-educativ la copiii normali dar şi la cei cu diverse anolii. Sînt prezentate diversele etape şi stadii de dezvoltare ale copilului (P. Jelescu, R. Jelescu - "Dezvoltarea psihologică a copilului de la naştere pînă la trei ani"), precum şi o abordare psihologică a lecturii în şcoală realizată de prof.univ.dr. Adrian Neculau.

Capitolul de psihologie mai cuprinde articole de psihodiagnostic şi un număr de teste psihologice. Un loc important îl ocupă paginile din lucrările marilor maeştri ai psihologiei mondiale, începînd cu Sigmund Freud - "Viitorul unei iluzii", alături de alţi psihanalişti precum Alfred Adler - extrase din "Cunoşterea omului", Erich Fromm - "Condiţiile unei schimbări umane". Remarcabile prezenţe sînt oferite de Paul Weinzweig - "Autocontrolul", I. Kon - "Conştiinţa morală", Eduard Claparede - "Funcţia voinţei" şi D. Carnegie - "Cum poate fi îmbunătăţită memoria".

O largă deschidere culturală este oferită revistei de rubrica "Cultură, civilizaţie, umanism" în care sînt prezentate, deseori în primă apariţie în Republica Moldova, eseuri semnate de Mircea Eliade ("De ce sînt intelectualii laşi",

Scanned with OKEN Scanner

"Împotriva Moldovei"), Eugen Ionesco ("A îndrăzni să nu gîndeşti ca ceilalţi"), N. Iorga, C-tin Rădulescu-Motru ("Sufletul neamului nostru"), Emil Cioran ("Golurile psihologice şi istorice ale României") sau Setsuko Ono ("Yo, ha, kyuu-adagio, accelerando, presto").

Revista - aşa cum se prezintă în primele sale numere - demonstrează dorinţa, competenţa şi vocaţia unui colectiv format din proeminente personalităţi de pe ambele maluri ale Prutului. Este un început şi totodată o veritabilă continuare a tradiţiilor ştiinţifice benefic amplificate de un efort încununat de reuşitele care, de pe acum, impun atenţiei o publicaţie de larg interes.

CONŢIU ŞOITU, student

ANDRÉ DE PERETTI, *POUR UNE ÉCOLE PLURIELLE*, LAROUSSE, 1988.

"Pentru o şcoală plurală" este mărturia unui expert, vechi director al departamentului de psihologie a educaţiei de pe lîngă Institutul Naţional de Cercetări Pedagogice din Franţa, care cunoaşte ca nimeni altul învăţămîntul din ţara sa. În timpul unei lungi cariere de aproape douăzeci de ani în serviciul educatorilor şi al administraţiilor educaţiei naţionale, André de Peretti a fost consilier al mai multor miniştri, a participat la multiple comisii de reformă asupra structurilor educaţiei şi a publicat numeroase lucrări ştiinţifice, pedagogice şi literare.

După un studiu orientat spre divulgarea conjuncturilor şi conflictelor asupra mitului "scării de nivel", autorul invită la o reflexie serioasă cu referire la structurile şi ritmurile din cadrul şcolii, cu precădere asupra mărimii claselor, grupurilor de elevi, organizării generale a studiilor, folosirii timpului. În faţa eterogenităţii crescinde a personalităţii elevilor şi studenţilor, pedagogul francez va evidenţia necesitatea unei diferenţieri a metodologiei şi a condiţiilor de aplicare care ar putea să asigure, astfel, dezvoltarea optimă a fiecăruia şi a tuturor. Nu sînt eludate nici problemele de selecţie, punîndu-se în lumină principiile şi practicile unei evaluări stimulative şi diversificate, după criterii apropiate meritelor, diferite dar complementare, ale tinerilor.

Într-o primă secţiune sînt tematizate o serie de concepţii, mai vechi sau mai noi, asupra copilăriei şi educaţiei. "Mitul identitar", al tratamentului uniformizant, este criticat dintr-o perspectivă antropologică, reliefîndu-se variaţiile ce ţin de amploare şi de factorul timp. Modelele comportamentale, transmise în sînul comunităţilor primitive, sînt centrate fie pe interdicţii, prescripţii sau indiferenţe, fie pe trecut şi păstrarea tradiţiilor sau pe prezent şi viitorul previzibil. Cît priveşte factorul timp, se face observaţia, mai puţin măgulitoare, că la europeni se constată o prelungire a copilăriei şi a minoratului prin instituţia şcolară. Făcîndu-se un incurs în istoria medievală şi modernă a Franţei, sînt evidenţiate supraîncărcările progresive ale programelor şi contaminarea activităţilor de spiritul auster, spartan în multe aşezăminte de învăţămînt.

Într-un următor capitol, sînt sugerate o serie de incertitudini şi revendicări contemporane privind copilăria şi învăţămîntul. Zguduirile produse de cele două războaie mondiale precum şi de noile achiziţii ştiinţifice şi tehnologice au deter- minat noi raporturi educaţionale, atît în sînul familiei cît şi în instituţiile specializate. Adulţii încep să educe într-un mod mai reflectat, în funcţie de teoriile psihologice şi medicale, într-un dialog extins cu copiii. Multe experienţe didactice valorifică autonomia tinerilor iar aceştia conştientizează noi roluri materializate în momente dificile, precum luptele de rezistenţă din al doilea război mondial. Îngrădirile şi tabuurile mai vechi încep să cadă, iar sub influenţa unor gînditori ca Nietzsche, Marx, Freud, Sartre, Rogers etc. interdicţiile şi legăturile instituţionalizate încep să slăbească din ce în ce mai mult. O dată cu

Scanned with OKEN Scanner

reabilitarea corpului, se produce o liberalizare sexuală, conjugată cu multiple curente de democratizare.

Creşterea demografică de după război precum şi progresul economic au antrenat o adevărată explozie şcolară şi universitară, nu lipsită de noi probleme şi surescitări. În acest context, este amintită mişcarea tineretului din mai 1968, care apare ca un protest la ambivalenţa maturilor, părinţi şi profesori, manifestată, pe de o parte, prin grija purtată pentru apărarea lor şi însuşirea cunoaşterii, iar, pe de altă parte, prin atitudinea parentală ce îngrădea libertatea axiologică şi acţională pe care tineretul şi-o revendica.

În continuare, într-un capitol median, este abordată problema mărimii optime pe care trebuie s-o aibă clasa de elevi. Plecînd de la analiza mai multor repere informative - anchete naţionale sau internaţionale, recensăminte, experienţe, cercetări - autorul constată că nu s-a ajuns la un consens privind mărimea optimă a unei clase. Dacă profesorii şi părinţii fac mereu presiuni pentru reducerea numărului de elevi, o serie de cercetători, pedagogi experimentalişti şi sociologi, contestă această soluţie plecînd de la observaţia că dimensiunea efectivului clasei nu asigură un cîştig automat în planul rezultatelor. În clasele cu efectiv micşorat climatul de muncă poate fi ameliorat, dar calitatea rezultatelor este influenţată de numeroşi factori care pot prevala comparativ cu dimensiunea clasei (dispoziţii materiale, originea socio-culturală, climat educativ, conţinuturi şi metodologia didactică etc.).

Nu mai puţin importante, pentru succesul şcolar, sînt compoziţia şi situaţia grupului şcolar, iar autorul aduce în discuţie şi această problemă. Sînt evocate dinamica grupurilor restrînse, interacţiunile şi medierile din cadrul acestora, limbajele grupurilor, structurile din clasele-grupuri, funcţiile grupurilor, grupurile mari. Sînt deduse, într-o perspectivă psihosocială, finalităţile şi funcţiile şcolii. Astfel, sînt identificate zece finalităţi ale şcolii care trebuie să corespundă celor zece funcţii decantate prin structura pe roluri jucate de profesori: funcţia de transmitere magistrală de cunoştinţe, de documentare şi cercetare, de facilitare a raporturilor profesor-elev, de organizare a raporturilor dintre elevi, de dispunere tehnică pentru exerciţii şi muncă dirijată, funcţia de producţie şi creaţie, de consiliere metodologică, de evaluare a capacităţilor, de stimulare a individzilor pentru munca personală şi, în fine, funcţia de mediere cu grupurile şi cu mediul.

După ce se relevă o parte din antinomiile învăţămîntului şi educaţiei, se fac propuneri privind organizarea diferenţiată şi responsabilă a învăţămîntului. Organizarea în aşezăminte a acestuia trebuie să corespundă unor principii pluraliste şi chiar contrastante, pentru a se realiza o educaţie neîntreruptă şi alternativă. Aceasta presupune lărgirea perspectivelor de abordare prin elasticizarea structurilor, eliminarea conţinuturilor perimate sau inutile, diferenţierea formelor de învăţare menite a asigura căi diferite de dezvoltare în concordanţă cu disponibilităţile elevilor. Modularea invocată trebuie sprijinită şi pe repudierea standardizării birocratice a folosirii timpului, prin spargerea monotoniei orei tradiţionale, identică pentru toţi elevii. O nouă "arhitectură" a timpului, ca mod de mlădiere şi de articulare dinamică a structurilor temporale, ce preîntîmpină şablonismul, poate urma mai multe scenarii: instituţionalizarea unei variabilităţi a duratelor (lungi, scurte) în funcţie de natura activităţilor, decantarea unui timp disponibil ce poate fi folosit după nevoi, consacrarea unei săptămîni întregi unei singure discipline de la aceeaşi clasă pentru tratarea succesivă a unei teme, combinarea duratelor consacrate unor grupe de elevi bune cu cele dedicate unor grupe mai slabe, alternarea de săptămîni dedicate aprofundării disciplinelor artistice şi literare cu săptămîni pentru ştiinţe. Această variaţie temporală poate fi stipulată atît prin orarul şcolar, cît şi prin imprimarea unor ritmuri diferite anumitor activităţi la clasele de elevi. Pluralismul metodelor de învăţămînt este o altă garanţie a asigurării diferenţierii învăţă-

Scanned with OKEN Scanner

mintului. Interesantă rămîne paradigma propusă de autor în legătură cu gruparea metodelor după opt poli esenţiali: tehnologice, operaţionali, acţiuni, relaţii, reprezentări, expresii, cultură şi cunoştinţe.

În ultimul capitol este dezbătută problema evaluării diferenţiate precum şi avatarurile acestei activităţi: selecţia sau refuzul selecţiei, funcţia nesatisfăcătoare de orientare în primul nivel al învăţămîntului francez, inegalităţi de orientare în treapta secundară, deschiderea şi selecţia în învăţămîntul superior, preselecţia şi justiţia socială, dificultăţile unei selecţii la intrarea în universitate, inadecvări şi imprecizii în practica evaluării etc.

Referinţa permanentă la principiul variaţiei îl conduce pe André de Peretti la evidenţierea posibilităţilor de dimensionare plurală a practicii instructiv-educative, practică ce deţine prin chiar formele de realizare şi instrumentarul adiacent nuanţări şi variaţii de ordin metodologic şi acţional. Plecînd de la premisa că tot secolul nostru caută calea variaţiei, pedagogul francez circumscrie o cerinţă de mare acuitate pentru toţi educatorii - aceea de găsire a celor mai diverse tratamente pe măsura clienţilor, prin mlădierea a ceea ce există, prin desfăşurarea unei strategii oportune şi eficiente contextual, prin ajustarea progresivă a modalităţilor de cunoaştere în raport cu indivizii foarte diferiţi.

Pentru un astfel de proiect, spune autorul, nu e nevoie de o baghetă magică, ci de căutare permanentă, răbdătoare. În acest scop trebuie să ne debarasăm de fantasmele triste, şablonizate, identitare, să aderăm la şansele diversificării progresive a sistemului de învăţămînt şi să ne încredem în tineretul şi profesorii actuali, care au de parcurs deopotrivă experienţe noi, complexe.

Sînt exigenţe şi avertismente deosebit de pertinente şi pentru decidenţii învăţămîntului şi corpul nostru profesoral aflaţi la cumpăna opţiunilor şi defrişărilor de noi orizonturi şi strategii educaţionale. Cartea lui Peretti s-ar putea constitui într-un ghid metodologic plin de sugestii pentru pedagogii noştri, în acest timp al căutărilor pentru reformarea învăţămîntului românesc.

CONSTANTIN CUCOŞ

OLIVIER CLOUZOT, *ENSEIGNER AUTREMENT. DES LOGIQUES ÉDUCATIVES À LA TRANSPARENCE PÉDAGOGIQUES*, LES EDITIONS D'ORGANISATION, PARIS 1989.

Volumul semnat de Olivier Clouzot deţine marele avantaj al unei precarităţi teoretice care-l face aproape imposibil de evaluat în varianta clasică a judecăţilor pozitive sau negative. Eşafodajul conceptual este atît de neomogen (în ciuda aparenţei contrare) eclectic încît n-ar fi greu să-i identificăm posibilităţile practice. Desigur, pedagogia, aşa cum ne-au obişnuit şi celelalte discipline socio-umane, suferă datorită unei legislaţii notionale imperfecte şi se află în situaţia paradoxală de a căuta modalităţi teoretice unificatoare pentru o varietate de soluţii locale cît se poate de remarcabile. De o atare tentaţie este susceptibil şi demersul actual al pedagogului francez, autorul unui mariaj bizar între o schemă logică (în adevăratul sens al cuvîntului) cu pretenţie de aplicabilitate generală şi abundenţă factuală insuficientă, se pare, în a da seama de transformările macro-sociale presupuse de actul educativ.

Totodată, cartea e cumva simptomatică pentru un alt tip de iluzie ce alimentează conştiinţa occidentală a ultimelor două decenii: disponibilizarea societăţii europene faţă de virtuţile formatoare ale spaţiului oriental, în sensul unei acomodări între tipul mental asiatic şi spiritul critic al tradiţiei iluministe de la care ne-am revendica.

Dacă ar fi să identificăm sursele acestei pansofii paidetice, am constata considerabilul

Scanned with OKEN Scanner

impact al noilor doctrine comunitare vest-europene care configurează noua sarcină ideologică a sfîrşitului de secol. Una dintre instituţiile cele mai reprezentative pentru acest tip de militantism cultural este Unesco, de la care se revendică, de astfel, şi Ol. Clouzot.

Prin urmare, cartea sa deţine o autoritate imposibil de neglijat: aparţine unui centru de putere simbolică care nu numai că propune raţionalizări istorice, dar posedă şi mecanismele de realizare a lor.

Să demontăm structura acestei mitizări.

Este vorba de identificarea în diferitele secvenţe evenimenţiale ale istoriei "clasice" a unor paradigme universale. Procedeul e cumva hegelian (deşi, se spune, ideea ar fi fost moşită de Krishnamurti) şi dezvăluie un scenariu evolutiv în 3 trepte, fiecare corespunzînd unor anumiţi parametri ştiinţifici şi de mentalitate colectivă: logica formală aristotelică, logica dialectică şi logica trialectică. Acestea desemnează un fel de progres organic în urma căruia se obţine o coerenţă între logica procesuală şi cea a unităţii. În termeni profani, ar fi vorba de felul în care se ajunge la un "tot unitar şi integrat" care pune în acord individul cu sine însuşi şi permite plasarea ştiinţei în serviciul vieţii conştiente" [p. 20].

Prima etapă decelabilă în "procesul istoric" este asimilabilă logicii "stabilităţii", fundamentată de Aristotel şi instituţionalizată de scolastică pînă mai tîrziu în Evul Mediu şi Renaştere. Aceasta ar fi administrată de trei "legi": a identităţii, contradicţiei şi terţiului exclus. Acestea implementează un anumit tip de percepţie umană, vasala clasificării, ierarhizării, etichetei şi ordonării şi crează un tip special de teorie educativă, a "spaţiului", a "stabilităţii şi performanţei" [p. 31]. Avem de-a face cu o orientare centripetă a lumii, constrîngătoare şi care poate percepe evoluţia individuală, a culturii şi societăţii" [p. 31]. Aflăm astfel nu numai că nu am progresat defel vreo 1500 de ani, dar mai ales ca "în analizele magistrale propuse de Fr.Engels în prefaţa la *Dialecta naturii* această logică ar fi jucat "rolul unei metafizici" [p. 31]. Înarmaţi cu astfel de cunoştinţe, înţelegem cu uşurinţă că singurul scop al paradigmei de care vorbim a fost de a conserva statu-quo-ul, omogenitatea, imobilismul şi sistemul moral în mod artificial împărţit între bine şi rău.

Ca şcoală franceză a Analelor spune altfel de vreo 50 de ani devine, aici, un fapt secundar.

Cunoştinţele acestei paradigme asupra educaţiei sînt - se spune - catastrofale: sistemul educativ medieval are o configuraţie ierarhică şi piramidală (oarecum identică celei existente peste tot în lume la ora actuală), toată lumea îşi găseşte locul în sistem, profesorii sînt de fapt magistri autoritari; ba, mai mult, "profesorii sînt acolo pentru a preda, iar elevii pentru a învăţa" [p. 33]. Unei asemenea anomalii educative i se asociază şi distinţia "elevi buni - elevi răi" [p. 33], fapt care-i fac să "devină victimele fatalităţii". Asemenea sisteme - apreciază autorul - se găsesc şi astăzi şi sînt periculoase întrucît duc la centralism birocratic. Ca urmare elevii învaţă (precum cei de acum 1000 de ani) greaca, latina, filosofia şi alte asemenea lucruri dăunătoare.

Dialectica reprezintă cea de a doua etapă. Ea este "inventată" de Hegel şi consfinţeşte "logica timpului" [p. 36], vizibil influenţată de Revoluţia Franceză şi "bulversările politice ale epocii". Acestei etape îi corespund alte 3 legi ipostaziate, într-un tabel adiţional, prin următoarele exemple: "Unirea face puterea" (legea schimbării), "Burghezia îşi creşte proprii groparî" (legea opuşilor - citat din Marx şi Engels, *Manifestul Partidului Comunist*) şi "dacă sămînţa de grîu căzută în pămînt nu moare, atunci ea rămîne astfel; dacă moare, aduce fruct mult" - citat după evanghelia după Ioan).

Această logică trimite spre universul adolescenţei" şi corespunde "exacerbării dorinţelor", semnificînd triumful mobilităţii, eterogenităţii şi individualismului" [p. 40]. Este vorba de o logică a democraţiei, spune Ol. Clouzot.

Din punct de vedere educaţional se cons-

Scanned with OKEN Scanner

tata multiplicarea mijloacelor şi metodelor sub forma unei abundenţe calitative care va forţa schimbarea calitativă; conduce la formarea de specialişti auxiliari care fracţionează cîmpul de putere pedagogică; şi, mai ales, "reinnoieşte periodic materialul, înlocuindu-l cu instrumente perfecţionate şi mai performante" [p. 44].

Nici acest tip de educaţie nu duce la omul nou de care pare a fi fascinat Olivier Clouzot, pe urmele lui Krishnamurti. Conştiinţa în acest stadiu e încă prizonieră, nu are conştiinţa de sine şi este limitată de exclusivismul logicilor precedente.

Abia cu logica trialectică care, evident, le subsumează pe celelalte două, obţinem panaceul. Această logică e fundamentată pe cercetările fizicii atomice, ale biologiei şi sociologiei şi se inspira nu doar din Kirshnamurti, ci şi din Oscar Ichazo. Acesta din urmă este un filosof şi logician american care, primul, a experimentat metoda într-o serie de şcoli newyorkeze de care nu a auzit nimeni. Ceea ce ni se pare remarcabil este că lucrurile acestea se petreceau sub influenţa tacismului, sufismului şi vedantismului, curente spirituale faimoase prin acurateţea cu care şi-au formulat principiile pedagogice.

Se formulează în acest sens ultimul pachet triadic de legi: legea mutaţiei (de la un punct predeterminat la altul - ceea ce, ne încredinţează autorul, ar corespunde legii discontinuităţii din fizică), legea circulaţiei între poli aparent opuşi, dar complementari) şi legea atracţiei ascendente sau descendente [p. 47].

Noutatea şi radicalismul noii viziuni globale ar fi aproape sesizabile, dacă această "logică a procesului şi maturităţii" [p. 48] nu ar indica spre un scop pe cît de remarcabil pe atît de confuz în generozitatea sa originară: "evoluţia umană spre grade superioare de maturitate, libertate şi responsabilitate" [p. 48]. Oricum, această schimbare esenţială va face, printre altele, ca "femeile să nu se mai bată cu bărbaţii, nici tinerii cu bătrînii; creierul sting orientat spre logică şi raţional nu va mai continua să-şi impună legea asupra creierului drept" [p. 48]. Mai departe, sindicatele, nu vor mai lupta cu patronii, nici funcţionarii cu guvernul, nici individul cu grupul din care face parte. Nu mai există contradicţii fundamentale, ci doar "aparenţe care se vor putea coopera între ele (sic !) şi vor intra în sinergie" [p. 49].

Acestei logici îi va urma cu necesitate o educaţie holistică matură, responsabilă şi care va duce la "unificarea sinelui" [p. 54]. Se va face sport, ucenicie intelectuală, toată lumea îşi va îngriji corpul şi va cultiva relaţii amicale cu toată lumea.

Am putea continua această enumerare paradisiacă, demnă de teritoriul privilegiat al insulelor fericiţilor, dacă nu ne-ar opri banala întrebare: într-o asemenea zonă a inocenţei serafice şi a bunei credinţe, mai este necesară, oare, vreo pedagogie ?

Chestiunea e răscolitoare. Probabil nici în clipele sale de maximă bună dispoziţie Krishnamurti nu i-ar afla leacul.

RADU NECULAU

ERIC BOUCHEZ, ANDRÉ DE PERETTI, *ECOLES ET CULTURES EN EUROPE*, SAVOIR-LIVRE, PARIS, 1990

"După Europa mărfurilor trebuie acum să inventăm o Europă a Şcolii, ca primă expresie a unei Europe a Culturilor" - pare să fie deviza-avertisment sub care se înscrie una dintre recentele anchete organizate de Centrul Naţional de Litere din Franţa, ale cărei concluzii sînt cuprinse în lucrarea ce încercăm să o prezentăm.

Prin "Scoli şi culturi în Europe", Eric Bouchez şi André de Peretti schiţează un prim demers spre o pedagogie interculturală, profilînd o vastă panoramă a practicilor culturale întîlnite în sistemele educative din diferite ţări europnene. Se demonstrează cu acest prilej, dacă mai era nevoie, că o cultură nu se poate

Scanned with OKEN Scanner

sesiza şi valoriza decît sub privirea altcia, care îi descoperă, astfel, propriile valori şi limite.

De altfel, lucrarea celor doi autori nu este singura care vizează, într-o viziune prospectivă, educaţia din Europa. Actuala întreprindere se înscrie într-o serie şi urmează după alte trei lucrări publicate de aceeaşi editură: *Şcoala în faţa viitorului*, ce s-a ocupat de folosirea şi imaginea cărţilor şi mijloacelor educative; *Noii profesori*, în care s-au reajustat imagini şi reflexii despre profesori; *Şcoala şi comuna*, ce a încercat să surprindă rolul de partener activ în sistemul educativ al conducerilor unităţilor administrative mici.

Trebuie subliniat faptul că textul de faţă are în vedere doar practicile culturale din sistemele de învăţămînt ale ţărilor ce fac parte din Comunitatea Economică Europeană. Cum însă, din punct de vedere al învăţămîntului şi culturii, noi sîntem în Europa, şi cum multe dintre concluziile decantate sînt valabile şi pentru noi, credem că o astfel de lucrare este deosebit de interesantă. Cu atît mai mult cu cît, sub aspect metodologic, avem posibilitatea să intrăm în contact cu un pertinent model de analiză comparativă făcută de doi reputaţi specialişti în domeniu. Să spunem că Eric Bouchez, istoric ca formaţie, este actualmente conducător de doctorate la Sorbona Paris IV şi că a efectuat numeroase lucrări de cercetare şi documentare. André de Peretti, politehnician, este membru în consiliul de administraţie din I. N. R. P., profesor la universităţi din mai multe ţări, formator al formatorilor şi expert consultant la UNESCO şi ONU din 1972.

La întrebarea "ce fel de cultură pentru ce fel de Europă ?" se pleacă de la premiza că o societate modernă presupune o educaţie performantă, al cărei fundament este esenţialmente cultural. Astfel, practicile pedagogice şi suporturile culturale utilizate devin principalele ei atuuri. În acest context, valorile culturale, mai puţin perisabile, se constituie în referenţialul necesar pentru tineri.

Principiile fundamentale ale sistemelor educative în cele douăsprezece ţări vizate sînt decelate pe două sisteme şcolare: centralizate şi descentralizate. Analiza structurilor pedagogice întîlnite în aceste ţări se face pornind de la variabile precum durata şcolarităţii obligatorii, ritmurile şcolare, repartiţia orelor pe săptămînă, organizarea şcolarităţii obligatorii, conţinutul învăţămîntului, studiile post-obligatorii, activităţile perişcolare. Cît priveşte caracteristicile funcţiei didactice, vor fi abordate probleme referitoare la formarea profesorilor, modelele de recrutare a profesorilor, situaţia materială a profesorilor, salariile acestora, conducătorii de aşezăminte şcolare, imperative şi mijloace ale schimbării, formarea continuă, pedagogia centrată pe educat.

În cîteva capitole mediane se radiografiază ponderea dimensiunilor culturale în planurile şi programele de învăţămînt, avîndu-se în vedere cultura literară, cultura artistică, cultura tehnologică precum şi mărimea schimburilor culturale realizate în comunitatea ţărilor europene. Concluziile decantate după aceste analize de "teren" se polarizează în jurul ideii de internaţionalizare a educaţiei care ar trebui să se profileze într-un obiectiv politic al învăţămîntului european. În acest sens, sînt propuse cîteva mijloace şi metode: trezirea conştiinţei europene, creşterea misiunii unor instanţe naţionale sau internaţionale, noi obligaţii pentru indivizi, o mai respectabilă atitudine faţă de mass-media, orientări noi privind schimburile culturale şi relaţiile de înfrăţire.

În ultimul capitol, dedicat educaţiei interculturale, se discută noul context şi implicaţiile sale prezente şi viitoare. Aici îşi găsesc locul atît reflexiile metodologice cît şi propuneri privind formarea formatorilor pentru învăţămîntul intercultural.

Scrisă într-un limbaj accesibil şi convingător, bazată pe un bogat şi divers material faptic, prezenta carte ne introduce şi ne pregăteşte pentru o realitate nouă, pe care o dorim, dar, înainte de toate, trebuie să o gîndim şi să o construim noi, profesorii.

CONSTANTIN CUCOŞ

Scanned with OKEN Scanner

FUNDAMENTELE EDUCAŢIEI PERMANENTE (Sub redacţia lui R. H. Dave), în *Editura Didactică şi Pedagogică*, 1991, p. 429.

Aceste reflecţii pornesc pe marginea unei cărţi recent apărute la noi (dar nu chiar aşa de recent şi în Occident), respectiv "FUNDAMENTELE EDUCAŢIEI PERMANENTE", redactate sub conducerea lui R. H. Dave de la Institutul Internaţional pentru Planificarea Educaţiei Paris.

Autorii acestei cărţi încearcă să traseze direcţiile de perspectivă, liniile generale de abordare interdisciplinară a acestui concept care nu este deloc nou. Sînt atinse cu acest prilej probleme legate mai mult sau mai puţin de educaţia permanentă, sînt luate în consideraţie implicaţii de ordin filozofic, psihologic, antropologic, ecologic, istoric, sociologic şi nu în ultimul rînd economic. Studiul se constituie într-un imperativ în favoarea unei veritabile "societăţi educative", o "societate a învăţării" în care graniţele de orice natură ar fi (politice, economice, sociale, de vîrstă, etc.), sînt eradicate. Este modelul unui nou umanism centrat pe valorile vieţii care să contrabalanseze contradicţiile şi problemele actuale, deosebit de acute ce trebuie atenuate, eventual eliminate, cu prioritate, prin educaţie.

Aceste contradicţii provin fie din criza civilizaţiei de azi, în care individul este ameninţat de pericolul alienării sociale, culturale şi tehnologice, fie de o accentuată şi inflexibilă tendinţă de schimbare a relaţiilor om - societate, în care individul trăieşte drama acută a necesităţii de adaptare permanentă la mediul ambiental în continuă modificare şi transformare. Sociologul H. Janne (Belgia), pledînd pentru educaţia permanentă, o concepe ca o "adaptare la schimbările rapide ale tehnologiei şi la nevoile culturale sporite, datorită creşterii timpului liber" şi avantajelor oferite de intensificarea comunicaţiilor de masă" [p. 160].

Se porneşte de la premisa subliniată de R. H. Dave, că "educaţia permanentă este un proces de perfecţionare a dezvoltării personale, sociale şi profesionale pe durata întregii vieţi atît a indivizilor cît şi a colectivităţilor" [p. 47]. Într-o lume centrată fie pe producţie, fie pe consum, o posibilă alternativă ar fi "societăţile centrate pe învăţămînt". Aceste societăţi nu-şi pot propune idealuri utopice de educaţie, ci trebuie avute în vedere nivelul de dezvoltare socială, politică, culturală, tehnologică, factorii economici existenţi în fiecare tip particular de societate.

În consecinţă, "fiecare societate îşi va dezvolta propriul său model de educaţie permanentă pornind de la experienţa sa istorică şi unicitatea culturii sale", aşa cum sublinia istoricul P. Kirpal (India) [p. 137].

Dacă filosoful B. Suchodolski (Polonia) cere nu numai "o reformă a sistemului şcolar, ci şi a factorilor din afara şcolii" [p. 82] şi eradicarea elitismului (oare nu în mod utopic prin eliminarea selecţiei şcolare şi sociale ?), toate acestea pe fondul schimbării generale a societăţii, înseamnă că trebuie să fie formulat ca imperativ transformarea programelor şcolare, preşcolare şi crearea de programe educative postşcolare, ţinîndu-se cont de necesitatea de a se proiecta educaţie permanentă ca pe un continuum pe etape de vîrstă.

Psihologul A. J. Toplet (Australia) subliniază deficienţele sistemului de învăţămînt tradiţional, centrat pe transmiterea informaţiei, restrîngerea sistemului clasic de şcolarizare la o perioadă scurtă de vîrstă, pe acumularea de abilităţi, deprinderi în mod preponderent în jurul vîrstei de 6 - 18 ani. Pornind de la concluziile antropologice şi ecologice, Colin De'Ath (Noua Zeelandă) arată că educaţia realizată prin programe şcolare neadecvate din punct de vedere social duce la izolare, la "lipsă de articulare" între mediile educative extraşcolare, menţinînd "multe tipuri de modele inechitabile de Status-quo-social" [p. 268] (Sînt deficienţe ce se pot remedia, desigur, dar NU prin eliminarea învăţămîntului tradiţional, prin aceasta înţelegînd învăţămîntul organizat pe clase, sistem "virtual condamnat" de sociologul H.

Scanned with OKEN Scanner

FUNDAMENTELE EDUCAŢIEI PERMANENTE (Sub redacţia lui R. H. Dave), în *Editura Didactică şi Pedagogică*, 1991, p. 429.

Aceste reflecţii pornesc pe marginea unei cărţi recent apărute la noi (dar nu chiar aşa de recent şi în Occident), respectiv "FUNDAMENTELE EDUCAŢIEI PERMANENTE", redactate sub conducerea lui R. H. Dave de la Institutul Internaţional pentru Planificarea Educaţiei Paris.

Autorii acestei cărţi încearcă să traseze direcţiile de perspectivă, liniile generale de abordare interdisciplinară a acestui concept care nu este deloc nou. Sînt atinse cu acest prilej probleme legate mai mult sau mai puţin de educaţia permanentă, sînt luate în consideraţie implicaţii de ordin filozofic, psihologic, antropologic, ecologic, istoric, sociologic şi nu în ultimul rînd economic. Studiul se constituie într-un imperativ în favoarea unei veritabile "societăţi educative", o "societate a învăţării" în care graniţele de orice natură ar fi (politice, economice, sociale, de vîrstă, etc.), sînt eradicate. Este modelul unui nou umanism centrat pe valorile vieţii care să contrabalanseze contradicţiile şi problemele actuale, deosebit de acute ce trebuie atenuate, eventual eliminate, cu prioritate, prin educaţie.

Aceste contradicţii provin fie din criza civilizaţiei de azi, în care individul este ameninţat de pericolul alienării sociale, culturale şi tehnologice, fie de o accentuată şi inflexibilă tendinţă de schimbare a relaţiilor om - societate, în care individul trăieşte drama acută a necesităţii de adaptare permanentă la mediul ambiental în continuă modificare şi transformare. Sociologul H. Janne (Belgia), pledînd pentru educaţia permanentă, o concepe ca o "adaptare la schimbările rapide ale tehnologiei şi la nevoile culturale sporite, datorită creşterii timpului liber" şi avantajelor oferite de intensificarea comunicaţiilor de masă" [p. 160].

Se porneşte de la premisa subliniată de R. H. Dave, că "educaţia permanentă este un proces de perfecţionare a dezvoltării personale, sociale şi profesionale pe durata întregii vieţi atît a indivizilor cît şi a colectivităţilor" [p. 47]. Într-o lume centrată fie pe producţie, fie pe consum, o posibilă alternativă ar fi "societăţile centrate pe învăţămînt". Aceste societăţi nu-şi pot propune idealuri utopice de educaţie, ci trebuie avute în vedere nivelul de dezvoltare socială, politică, culturală, tehnologică, factorii economici existenţi în fiecare tip particular de societate.

În consecinţă, "fiecare societate îşi va dezvolta propriul său model de educaţie permanentă pornind de la experienţa sa istorică şi unicitatea culturii sale", aşa cum sublinia istoricul P. Kirpal (India) [p. 137].

Dacă filosoful B. Suchodolski (Polonia) cere nu numai "o reformă a sistemului şcolar, ci şi a factorilor din afara şcolii" [p. 82] şi eradicarea elitismului (oare nu în mod utopic prin eliminarea selecţiei şcolare şi sociale ?), toate acestea pe fondul schimbării generale a societăţii, înseamnă că trebuie să fie formulat ca imperativ transformarea programelor şcolare, preşcolare şi crearea de programe educative postşcolare, ţinîndu-se cont de necesitatea de a se proiecta educaţie permanentă ca pe un continuum pe etape de vîrstă.

Psihologul A. J. Toplet (Australia) subliniază deficienţele sistemului de învăţămînt tradiţional, centrat pe transmiterea informaţiei, restrîngerea sistemului clasic de şcolarizare la o perioadă scurtă de vîrstă, pe acumularea de abilităţi, deprinderi în mod preponderent în jurul vîrstei de 6 - 18 ani. Pornind de la concluziile antropologice şi ecologice, Colin De'Ath (Noua Zeelandă) arată că educaţia realizată prin programe şcolare neadecvate din punct de vedere social duce la izolare, la "lipsă de articulare" între mediile educative extraşcolare, menţinînd "multe tipuri de modele inechitabile de Status-quo-social" [p. 266] (Sînt deficienţe ce se pot remedia, desigur, dar NU prin eliminarea învăţămîntului tradiţional, prin aceasta înţelegînd învăţămîntul organizat pe clase, sistem "virtual condamnat" de sociologul H.

Scanned with OKEN Scanner

Janne).

Sistemul de învăţământ trebuie să devină flexibil tocmai prin luarea în consideraţie a educaţiei permanente. Autorii găsesc motivaţia ca element esenţial pentru acceptarea şi realizarea educaţiei, căci nu toţi indivizii sînt disponibili şi deţin capacităţile necesare de a învăţa permanent. Ca urmare C. De'Ath vorbeşte de înfiinţarea unor "instituţii de acceptare" a indivizilor cu dificultăţi de învăţare într-o anume perioadă a vieţii (deoarece, dacă există posibilitatea ca învăţarea să poată dura toată viaţa, ea nu este aceeaşi în diferite stadii de dezvoltare). Acest argument, privit din perspectivă psihologică, atrage atenţie asupra plasticităţii de dezvoltare dată de structura biologică a indivizilor şi de evoluţia intelectului uman.

Pentru realizarea educaţiei permanente sînt necesare nu numai disponibilităţi umane, ci şi fizice, cum ar fi sistemele de comunicaţie (verbală şi extralingvistică) şi mass-media. Este necesară şi articularea dintre mediile şcolare şi cele extraşcolare, dintre formal, informal şi nonformal. Altfel, educaţia permanentă va putea fi un aspect al fiecărei etape de vîrstă şi o parte a activităţilor umane fie ele profesionale sau de petrecere a timpului liber.

Educaţia permanentă îşi propune să ofere indivizilor "libertatea" spre o nouă calitate a vieţii sociale şi psihice. Individul va fi capabil "să-şi asume opţiuni", să se angajeze la viaţa socială să înveţe "a fi" şi să înveţe a învăţa. Astfel concepută, educaţia nu trebuie să cunoască graniţe de timp, de spaţiu, de vîrstă sau de obligaţii de frecvenţă a cursurilor. Educaţia trebuie să depăşească limtele lecţiilor, examenelor, certificatelor şi trebuie să se desfăşoare în strînsă legătură cu experienţa de viaţă, dar, mai ales, cu "schimbările în situaţia socială şi profesională".

Educaţia permanentă trebuie să fie deformalizată în sensul de a se accepta şi instituirea de structuri alternative faţă de clasa tradiţională. Ea trebuie să fie descentralizată, iar deciziile să fie luate de profesori, părinţi, elevi. Şi statutul profesorului va fi altul, nu va mai prezenta autoritatea "supremă" ca "un model de educaţie permanentă", "un coleg de învăţare pentru elevi săi", "lider" sau "consultant în educaţie".

Această "pledoarie" pentru educaţia permanentă nu poate neglija nici efectele negative ce pot apărea şi care ne sînt semnalate de B. Suchodolski, care invocă posibilitatea alienării prin mijloacele educaţiei permanente şi de către H. Janne, prin prezentarea dilemei privind educaţia permanentă fie ca o eliberare a omului, fie ca o condiţionare a sa.

Principiul educaţiei permanente îşi regăseşte actualitatea şi necesitatea azi şi-n viitor şi este o soluţie viabilă care poate fi pusă în practică cu investiţie de capital financiar, dar, mai ales, uman, de conştiinţă. "Fundamentele educaţieipermanente" vine în sprijinul oamenilor de şcoală, practicienilor şi teoreticienilor educaţiei, care se confruntă azi cu inerţii şi lipsuri determinate de o stare de tranziţie spre o societate care se vrea democratică şi prosperă.

Privită ca un principal remediu şi catalizator al energiilor şi valorilor unei societăţi, educaţia permanentă este o şansă pentru omenirea aflată la răscruce de milenii.

MOGLAN VASILICA, studentă

PERSPECTIVE REVISTA TRIMESTRIALĂ DE EDUCAŢIE UNESCO VOLUM XX, NR.1, 1990 (73), 114 P.

Un deziderat al ultimilor 15-16 ani s-a împlinit de curînd prin apariţia primului număr al versiunii în limba română al revistei PERSPECTIVES. revista este editată de cel mai important sector al UNESCO - Sectorul Educaţie, iar apariţia versiunii în limba română este rodul străduinţilor Comisiei Naţionale a Româ-

Scanned with OKEN Scanner

niei pentru UNESCO, al Prof.univ.dr.George Văideanu, Secretar General al Comisiei.

Publicaţia se adresează educatorilor din toate categoriile şi cercetătorilor din acest domeniu.

Pe lîngă numerele obişnuite apar şi ediţii tematice precum "Învăţarea asistată de ordinator", "Învăţarea prin joc" care îşi propun să readucă cu regularitate în atenţia cititorilor metode de lucru precum şi "noile educaţii".

Numărul de faţă, 73 din 1990 oferă comparativ imaginea diferitelor sisteme şi modele educaţionale din întreaga lume. Prima rubrică, "Cazuri şi controverse" aduce în prim-plan "Programele şcolare şi probleme sociale", articol semnat de Giovanni Gazzer, director al Biroului centrelor didactice din Departamentul italian al educaţiei publice.

Pornind de la remarca făcută de Jean-Marie Domenach în cartea "Ce qu-'il faut enseigner" (1989) potrivit căreia "schimbările majore din societate se produc în mod paralel cu schimbările din sistemul şcolar" atunci arată că aceasta exprimă mai curînd o aspiraţie decît o realitate.

Încearcă să stabilească criteriile pentru elaborarea programelor şcolare, programe care trebuie să se adapteze la noua uaţie (Vest) europeană.

Schimbările politice, etnic, tehnico-ştiinţifice au impus a se realiza nu doar programe şcolare naţionale, dar şi programe cu un caracter nou, multicultural.

Giovanni Gazzer pledează pentru identitatea şi diversitatea conţinuturilor programelor şcolare. Identitatea poate fi asigurată printr-o mai mare apropiere între programele şcolilor "teoretice" şi ale şcolilor "tehnice".

În acelaşi timp, ca o formă de racordare a şcolii la viaţa societăţii e necesară lărgirea sferei materiilor predate. Apare o adevărată competiţieintre "noile educaţii" în funcţie de particularităţile diferitelor sisteme educaţionale obţinindu-se pentru educaţia ecologică, educaţia antifumat, educaţia antirasistă, educaţia sexuală, educaţia pentru Europa ş.a.m.d. Transformările sociale, economice, politice, tehnico-ştiinţifice aducînd mereu noi membri în această tînără familie.

Toate aceste eforturi se subordonează funcţiei vitale a şcolii, aceia de a instrui şi de a transmite înţelegerea unei mari varietăţi de "semne" necesare comunicării: semne alfabetice, numerice, grafice, informatice.

Al doilea articol din prima rubrică abordează problema "reformei educaţiei în Japonia în perspectiva secolului XXI" şi aparţin. lui Isac Suzuki, director general al Fundaţiei japoneze de bursă şi fost director general al Institutului naţional pentru cercetare în domeniul educaţiei.

Prezentînd istoria educaţiei japoneze cu determinările corespunzătoare fiecărei perioade, autorul ajunge la factorii care au impus actuala reformă şi etapele aplicării ei.

Rubrica "Dosar (Probleme deschise)" este dedicată în acest număr practicii cercetării şi a comparatismului.

Înscrisă aceleaşi dihotomice orientări - între situaţii reale şi controverse ideatice - noua grupare de studii şi articole cuprind experienţe ale educatorilor, şi organizatorilor învăţămîntului din S.U.A., Polonia, America Latină, Asia, India, Africa. Dacă am considera numai diversitatea zonelor culturilor şi tradiţiilor care stau la temelia concluziilor ce înţosesc fiecare dintre cele 7 studii vom reţine că "a devenit şi devine din ce în ce mai evident faptul că educatorii epocii noastre, fie că servesc sistemele de învăţămînt, fie că sînt integraţi în cele nonformale sau informale au nevoie de o viziune globală asupra propriei profesiuni şi de o înţelegere mai profundă a semnificaţiilor sociale şi filosofice ale proceselor de formare a omului" (George Văideanu "La apariţia în limba română a revistei Perspectives: Cuvînt către educatori)".

Dacă primele două rubrici prin subtitlurile lor sugerau şi prezenţa unor "constante" ori "controverse", cea de a treia reuneşte "tendinţe şi cazuri". În fapt sînt experienţe, căutări şi adevărate soluţii pe care învăţămîntul avea să

Scanned with OKEN Scanner

le înregistreze în diferite zone ale lumii.

Jamil Salmi se opreşte asupra învăţământului profesional din Algeria, Egipt şi Maroc, supus crizei pentru a extrage învăţămintele necesare viitoarei etape. Maria Izabel Davico în "Repetenţia şi abandonul şcolar" îşi propune să evidenţieze, pe baza unei anchete din Brazilia, rolul educatorului în eliminarea ratapajului sau vinovăţia acestuia în situaţie de repetenţie ori abandon.

"Pedagogia şi zonele rurale" este genericul sub care se înscrie ultimul studiu semnat de S. B. Ekanayake din Sri Lanka. Autorul, pornind de la motivaţia promovării dezvoltării rurale, se opreşte cu deosebire la obiectivele programelor de "gestiune a resurselor mediului rural", care va permite definirea cadrului conceptual şi a metodologiei, bazate pe elemente didactice şi structuri de predare-învăţare familiale copiilor.

"Profile de educatori" este intitulată ultima rubrică a revistei consacrată lui Cai Yuanpei (1868-1940) "personalitate marcantă printre educatorii chinezi liberali din primii ani ai secolului XX". Datelor biografice li se alătură definirea concepţiei pedagogului despre educaţie, despre necesitatea independenţei acesteia, precum şi influenţei pe care o va exercita primul preşedinte al Academiei Sinica asupra educaţiei chineze.

Observăm că aşa cum consemna prof. Văideanu în cea dintîi prefaţă a revistei "o analiză mai atentă a conţinuturilor şi a propunerilor avansate de autori ne va convinge că ea se adresează tuturor categoriilor de educatori, constituind o sursă de sugestii pentru inovarea tuturor tipurilor de procese formative de la cel preşcolar pînă la cel universitar şi postuniversitar".

TIBERIU ŞOITU, student

INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION UNESCO, Institute for Education-Hamburg. Volume 37, nr. 1, 1991, 187 p., Kluwer Academic Publishers

"Revista internaţională de educaţie" este editată de Institutul UNESCO pentru Educaţie din Hamburg, sub îndrumarea unui comitet independent de editori. Editorii îşi propun să reunească şi să difuzeze în întreaga lume informaţii privind inovaţiile din educaţie, proiectele de cercetări.

Primul număr din 1991 este unul tematic dedicat "educaţiei şi problematicii limbajului". Este în fapt - ne spun autorii - o reluare a dezbaterii lansate de un număr al aceleiaşi reviste în 1978, număr intitulat: "Limba de instruire într-o situaţie multiculturală".

Extinderea fenomenului migraţiei, în anii 70, a supus atenţiei sistemelor educaţionale dintr-o serie de ţări problema limbii în care trebuie realizată şcolarizarea membrilor diferitelor grupuri etnice. Acestea atît pentru Europa Occidentală cît şi pentru ţările arabe confruntate cu emigranţi asiatici şi - nu în ultimul rînd - chiar pentru muncitorii vietnamezi angajaţi în Estul Europei.

Astfel în primul studiu al numărului "Realites of Teaching in a Multiethnic School", David Corson se opreşte şi asupra a două situaţii şcolare pe care le consideră tipice: bilingvismul şi multilingvismul. Sînt găsite diferenţele în modul de învăţare a unei noi limbi de către copiii cunoscuţi într-un mediu monoligvistic şi de cei crescuţi într-un mediu (de obicei familial) în care se vorbesc mai multe limbi.

Jerzy J. Smolicz (Language Core Values in a Multiculatural Setting: An Australian Experience) punctează beneficiile aduse unei societăţi de vorbitorii limbii neoficiale.

Avantajele au în vedere posibilitatea de îmbogăţire a limbii şi culturii australiene şi, pe această cale, respectul diversităţii - al culturilor şi limbilor ce nu respectă majoritatea.

Următoarele trei studii sînt despre politica

Scanned with OKEN Scanner

limbii în Ecuator, Tanzania şi Catalania, Yánez Cossio (The Implementation of Language Policy: The Case of Ecuador) evidenţiază nu numai diferenţele lingvistice dintre majoritatea vorbitoare de limbă spaniolă şi indigenii minoritari, ci în egală măsură distincţiile culturale şi reală dezavantajare socio economică a acestora.

De aici constatăm că ar fi ineficientă doar o traducere a curricumului din spaniolă în Quichua - limba indienilor.

Casmir R. Rubagumya (Language Promotion for Educational Purposes: The Example of Tanzania) pledează pentru extinderea limbii Kiswahili şi în învăţământul secundar iar engleza să fie doar un obiect de studiu. Aceasta atît pentru faptul că limba africană este limba maternă a elevului cît şi pentru a face din limbă un simbol al identităţii naţionale.

Într-o firească prelungire a dezbaterii, pe aceeaşi temă, Miquel Siguan, în "The Catalan Language in the Educational System of Catalonia" abordează problema prelungirii introducerii limbii catalane în sistemul educaţional al acestei regiuni spaniole.

Următoarele două articole oferă o privire mai detaliată asupra a ceea ce am putea numi "ingineria limbii", "Tehnicienii nu fac altceva decît să gîndească acţiunile ce trebuie realizate pentru a promova o limbă ce nu a fost încă, folosită în administraţie publică.

Adama Ouane (L'harmonisation des langues maliennes: entre l'intégration nationale et regionale) prezintă greutăţile "construirii unei limbi în Africa de Vest, prin crearea unei terminologii şi standardizarea ortografiei. Este pus în discuţie, inclusiv, proiectul de dezvoltare al unui alfabet african care să-l înlocuiască pe cel latin precum şi proiectele de creare de limbi transnaţionale.

Prin "Language in Education: The Case of Indonezia" P.W.J. Nababan face un scurt istoric al evoluţiei limbii indoneziene Bahasa, de la adoptarea ei în 1928 ca limbă a unităţii naţionale. În prezent ea este folosită în toate domeniile publice, nelipsind celui de educaţie. Desigur, conchide autorul, într-o ţară în care există peste o mie de limbi şi dialecte va fi imposibil să li se acorde tuturor acelaşi statut.

Un alt articol încearcă să aşeze în context învăţarea şi folosirea limbilor.

Peter Sutton vorbind despre "Educational Language Planning and Linguistic Identity" sugerează că este posibilă o clasificare a limbilor, în funcţie de numărul vorbitorilor şi de situaţiile în care ei folosesc aceste limbi. Atrage atenţia asupra cercetărilor în sociolingvistică care iau în considerare nu numai limbile minorităţilor dar şi dialectele dezavantajate, asociate în mod obişnuit unei clase sociale sau unor grupuri etnice.

Rubrica "Note" se referă în special la situaţia din Europa.

Într-un prim articol (Incidence de l'etude des langues modernes sur les reformes et les innovations éducatives des Pays de la Communauté Européenne) Nereo Perini face un raport asupra învăţământului limbilor în şcolile primare ale Comunităţii Europene. În toate ţările membre (mai puţin în Marea Britanie) toţi elevii studiază în şcoală două limbi străine în scopul de a asigura mobilitatea comercială şi coeziunea politică. Un alt procedeu apropiat (Lingua Project) a fost acceptat şi de Marea Britanie. De semnalat este ideea fundamentală a cercetării aflată la baza studiului: - crearea pieţei comune a determinat modificarea concepţiei tradiţionale conform căreia învăţarea unei limbi are în vedere posibilitatea vorbirii acesteia cu una nouă; - cauzată de însăşi realitatea CEE - ea face din comunicare o premisă a învăţării limbii străine.

Günter Böhme (Wandel in der Fremdsprachenpolitik der DDR) surprinde schimbările survenite în Estul Europei şi în special în fosta Republică Democrată Germană. El înregistrează abandonarea studierii limbii ruse după evenimentele din ţările estice. Chiar dacă articolul a fost scris în octombrie 1990 el este publicat pentru faptul că fosta RDG rămîne încă o entitate istorică. Reunificarea politică cere să fie urmată de o perioadă necesară

Scanned with OKEN Scanner

înfăptuirii procesului complex așteptat și/sau dorit.

Păstrînd structura consacrată publicațiilor de acest gen revista prezintă în încheiere recenziile unor noi apariții în domeniul educației și sumarul numărului următor.

Această revistă a revistelor nu face decît să întregească imaginea internațională a preocupărilor pedagogiei contemporane din întreaga lume. Numărul recenzat este, așadar, un eșantion dar și o completă și temeinică susținere a obiectivelor informative și formative ale revistei.

TIBERIU ȘOITU, student

RHÉTORIQUE ET PÉDAGOGIE. CAHIER DU SÉMINARE DE PHILOSOPHIE NR.10, sub direcția lui O. Reboul și J. F. Garcia, Presses Universitaires du Strasbourg, 1991.

Se știe că istoria raporturilor dintre retorică și pedagogie cuprinde momente atît de împletire și complementare, cît și perioade de relații contrastante și disjuctive. În secolul al XIX-lea, sub dubla impunere a romantismului și pozitivismului, retorica va fi discreditată și chiar adusă la tăcere, termenul însuși trecînd printr-o pericadă de eclipsare cvasitotală. Nu am putea spune că disciplina mult discutată nu ar fi avut filiații sau înrudiri notabile: și literatura, și filosofia, și psihologia, și dreptul o revendicau, dar cum se întîmplă în povestea cu copilul și prea multe moașe, retorica s-a trezit, la fel, uitată de lume, de această dată, cu bună știință.

Cert este că în zilele noastre retorica este scoasă și tratată cu multă noblețe: de la istorie și pînă la muzică, de la Biblie și pînă la pastele făinoase, iată trasee unde i se face loc, chiar este împinsă cu sila, să răstălmăcească și să dea seama de tertipurile rațonalizării discursive sau practice.

Și iat-o acaparată și de pedagogie. De această dată nu cu referire la conotațiile sale defavorabile (arta de a ocoli adevărul, de a minți, de a insinua), ci în ipostaza ei de *artă de a învăța*.

Trebuie recunoscut că dintotdeauna învățămîntul a fost și o artă de a produce un discurs. Astfel, un profesor care predă va vehicula ideile sale la un subiect (inventio), va expune după un plan (dispositio), va ține cont de niște reguli ale limbii sau stilului (elocutio) și, în fine, va vorbi corect, făcîndu-se înțeles (actio). Încît, va face retorică precum Monsieur Jourdain, fără chiar să știe. Și dacă ar ști, aceasta ar fi cu atît mai bine. În sprijinul acestei năzuințe vine și lucrarea prezentată.

Cartea cuprinde texte ale lucrărilor seminarului de retorică de la Universitatea de Științe Umane din Strasbourg și nu pretinde a acoperi toate insinuările retorii în cîmpul educațional. Însă, vom găsi numeroase sugestii și breșe într-un teritoriu care, din punct de vedere interpretativ și nu numai, ne rezervă destule surprize. Astfel, Olivier Reboul și Jean-Fraçois Garcia, convertindu-se în edevărați retori, vor aborda probleme specifice, primul ocupîndu-se de alegorie, iar secundul de tăcere, ca artificiu retoric. Spre deosebire de aceștia, Michel Tardy și Marie-José Rémigy se vor instala pe un versant psihopedagogic, primul plecînd de la reacțiile copilului, etichetat drept un retor incomparabil, și celălalt plecînd de la transpoziția didactică, aceasta fiind o retorică specifică întregului învățămînt. În fine, Maurice Sachot și Silvana Borruti încearcă să asedieze fundamentele problemei, primul istoria filosofiei, al doilea filosofia cu sau fără istorie, ambii fiind de acord că filosofia, în ciuda lui Platon, în ciuda lui Descartes și, desigur, a altora, nu are cum să treacă de retorică.

Să mai adăugăm că lucrarea - adresîndu-se în primul rînd profesorilor și studenților de la secțiile de pedagogie, psihologie și filosofie - constituie un prim ghid pentru perfectarea

Scanned with OKEN Scanner

comportamentului comunicaţional, atît de prezent în activităţile noastre încît nici nu-l mai luăm în seamă. Şi-l păcati

Constantin Cucoş

Teorii ale limbajului; teorii ale învăţării. (Dezbaterea dintre Jean Piaget şi Noam Chomsky), Bucureşti, Ed.Politica, 1988, 632 p.

Cartea este traducerea unei lucrări franceze, apărută în 1982, conţinînd discuţiile purtate în 1975 (la Centru Royaumont) între cei doi oameni de ştiinţă şi încă 19 specialişti: lingvişti, psihologi, biologi, filosofi, antropologi, informaticieni, specialişti în logica ştiinţei. Dezbaterilor (puţin simplificate), li s-au adăugat comentarii scrise de încă 4 personalităţi, încît ne aflăm în faţa unor abordări foarte competente şi multidisciplinare. Problema centrală este acea a rolului eredităţii şi al învăţării în formarea limbajului şi gîndirii. Nimeni nu contestă azi rolul ambilor factori, dar e vorba de ponderea lor în formarea psihicului.

N.Chomsky a determinat, prin studii foarte minuţioase, existenţa unor aspecte gramaticale comune tuturor limbilor. Întrucît explicaţia lor nu poate fi făcută pe baza cunoştinţelor actuale, lingvistul american a tras concluzia ca ele au origine ereditară, că există o structură specifică înăscută care determină respectarea anumitor reguli în însuşirea oricarei limbi. Nu ştim să se fi făcut încercarea de a urmări învăţarea de către copii a unei limbi pentru a număra ce fel de erori fac, căci o asemenea cercetare ar necesita sute de zile consecutive; apoi Chomsky nu-şi pune întrebarea dacă aspectele comune nu au la bază procesul de trecere de la protolimba utilizată de "sinantrop" ori de "pitencantrop" la limbile de azi. Dar limba, ca orice unealtă, are numeroase aspecte care pot varia, dar probabil şi unele constante fără de care nu şi-ar putea exercita funcţia. Iar copilul învaţă limba, imitînd adulţii şi preluînd atît variaţiile ei, cît şi aspectele constante. H.Putnam observă că gramatica e o proprietate a limbii şi nu una a creierului (chiar dacă creierul preia utilizarea ei).

N.Chomsky este însă foarte consecvent considerînd gîndirea şi conceptele, în mod esenţial, înnăscute: "conceptele înseşi sînt esenţial determinate în mod înnăscut, dat fiind faptul că nu cunoaştem nici un alt mod de a explica dobîndirea lor". Oricum argumentul e bizar: dacă nu putem explica exact un fenomen psihic deducem ineitatea lui; ar rezulta că aproape totul e înnăscut (şi imaginile şi sentimentele şi voinţa...). Pe aceeaşi linie se situează J.Fodor şi D.Premack după care învăţarea presupune ipoteze preexistente, înnăscute.

Prin urmare, lumea exterioară nu acţionează decît ca un declanşator de programe prestabilite. Propriu zis nu ar exista legi de ordine în afara celora care vin din interior; adică orice structură legată de percepţie, fie ea de origine biologică, cognitivă, lingvistică sau alta, este *impusă* mediului de către organism şi nu e *extrasă* din acesta. Împotriva celor care obiectează în privinţa postulării unor structuri ereditare prea speficice (de ex. S.Toulmin) N.Chomsky vine cu observaţia: tot atît de specifice şi complexe sînt procesele dictate de gene care duc la formarea inimii sau a ochiului, ori a unor instincte (construcţia barajelor de către castori).

Dar nu e deloc obligator ca ceea ce este general sa fie înnăscut. Tot aşa C.Jung a vorbit despre arhetipuri (transmise ereditar), fiindcă a observat aspecte comune în miturile celor mai variate popoare. Cum însă deasupra tuturor oamenilor există soare, lună, stele, cum toţi oamenii nasc din femele şi au un tată ar fi de mirare ca în plăsmuirile imaginaţiei lor să nu apară elemente comune. Oricum, a considera anumite structuri ereditare înseamnă doar a deplasa problema şi nu a o rezolva. Din punct de vedere biologic problema apare şi mai complicată.

J.Piaget arăta că, pentru explicarea apariţiei unei varietăţi, biologii nu admit decît mutaţii aleatoare, urmate de selecţie naturală. Or, un asemenea proces este

Scanned with OKEN Scanner

admisibil cînd e vorba de unele proprietăţi simple cum ar fi culoarea unui fluture, dar devine cu totul improbabil cînd e cazul formării unui instinct complex ca acela datorită căruia rîndunica construieşte un cuib rezistent: într-o asemenea comportare e vorba de o "adaptare adecvare" care implică o teleonomie. Psihologul elveţian (care a făcut şi studii de biologie) bazat pe observaţii proprii susţine o influenţă a fenotipului prin intermediul mediului intern modificînd (în epigeneză) genele reglatoare.

Imposibilitatea existenţei unei zestre ereditare aşa de bogate, încît să cuprindă condiţii specifice ale limbajului şi tuturor noţiunilor a fost evidenţiată de specialiştii biologi J.Changeux şi J.Monod care arătînd că numărul de 40.000 de gene existente la om nu e nici pe departe suficient pentru programarea dezvoltării întregului organism şi a tuturor conexiunilor din creier (al căror număr este de cca 10^{14}. În plus J.Changeux arată că la copilul nou-născut axonul unor celule prezintă de la 20-24 de colaterale, dar mai tîrziu numărul lor se reduce considerabil, păstrîndu-se numai terminaţiile care au fost solicitate. Deci "învelişul genetic oferă o reţea cu un contur vag, iar activitatea îi defineşte unghiurile". Încît, "activitatea introduce o ordine suplimentară în reţeaua de dezvoltare", ceea ce pledează împotriva unei specificităţi excesive a zestrei ereditare şi concordă cu punctul de vedere al lui J.Piaget, acesta reliefînd rolul experienţei în dezvoltarea mintală.

J.Piaget nu neagă existenţa unui "nucleu fix" esenţial în învăţarea limbajului, ci susţine că el este "rezultatul *necesar* al construcţiilor proprii inteligenţei senzoricomotorii, anterioară limbajului şi care rezultă din autoreglările organice şi comportamentale care determină această epigeneza". Cunoaşterea, după J.Piaget, decurge din acţiune şi orice acţiune, care se repetă sau se generalizează, generează o "schemă", adică un fel de concept practic. În cunoaştere se asimilează obiectele la scheme, dar totodată apare şi acomodarea acestora la particularităţile obiectelor, acomodare care rezultă deci din experienţă. Schemele tind spre organizare spre echilibru. Primul nivel este acel senzorio-motor. Intervin însă abstractizări care mai întîi pleacă de la obiectele fizice, dar apoi îşi au originea în acţiunile şi operaţiile subiectului. Treptat apare şi funcţia semiotică, atunci cînd semnificaţii sînt diferenţiaţi de semnificaţi, funcţie cu rol esenţial în învăţarea şi utilizarea limbajului.

Punctul de vedere constructivist susţinut de psihologul elveţian este admirabil ilustrat de o experienţa a lui Ivo Kohler referitoare la percepţia vizuală (experienţă care nu e citată în volum): el a pus unui subiect ochelari cu sticle prismatice care deformează aşa de mult imaginea, încît obiectele nu mai sînt recunoscute şi persoana nu mai e capabilă să se hrănească, ci trebuie ajutată. După tot felul de încercări laborioase, la sfîrşitul cîtorva săptămîni subiectul a reuşit să obţină din nou imaginea lumii aşa cum este ea; scoţîndu-i-se ochelarii totul i-a apărut deformat în sens invers faţă de distorionarea iniţiala, subiectul avînd din nou nevoie de o lungă perioadă de acomodare. Evident, obţinerea imaginii corecte s-a efectuat prin numeroase acţiuni, explorări ale lumii înconjurătoare şi acomodarea lor la realitate. Deci, pe de o parte se dovedeşte că imaginile sînt construite treptat, datorită acţiunilor noastre - prin urmare reflectarea realităţii nu consistă într-o simplă înregistrare pasivă, pe de alta. Se vădeşte că ordinea din percepţiile noastre îşi are originea în regularitatea lumii exterioare şi nu provine din mintea umană aşa cum afirmă N.Chomsky, J.Fodor s.a.

Aşadar, faptele acumulate de psihologi şi biologi pledează în favoarea punctului de vedere constructivist şi împotriva unei exagerări a rolului eredităţii care în planul cunoaşterii pune la dispoziţie un mecanism de prelucrare a datelor şi nu cunoştinţe specifice.

Cu toate că faptele citate sînt în favoarea lui J.Piaget şi cu toate cercetările sale riguroase, cu caracter experimental, care s-au extins pe parcursul a 5 decenii,

Scanned with OKEN Scanner

totuşi la această dezbatere cei mai mulţi participanţi au înclinat spre punctul de vedere ineist. Chiar un psiholog ca D.Premack, care a învăţat pe cimpanzei limbajul surdo-muţilor, s-a vădit un adept al lui Chomsky, în situaţia paradoxală în care J.Piaget găseşte că rezultatele obţinute de cercetătorul american confirmă admirabil punctul sau de vedere constructivist! Faptul se explică, socotim noi, prin moda existentă atunci în favoarea ineismului şi cercetărilor relativ recente ale lui N.Chomsky.

Oricum acesta, după cum observă şi Calina Mare în studiul introductiv, apare mai rigid în raport cu J.Piaget care a fost mai concesiv, căutînd căi de progres în efortul de comprehensiune reciprocă.

Dezbaterea, o pildă de înaltă competenţă ştiinţifică, în care se aduc argumente şi contrargumente din variate domenii, constituie un prilej excelent de aprofundare a problemelor extrem de complexe pe care le ridică fenomenul învăţării limbajului şi al formării noţiunilor.

Andrei Cosmovici

Teorii ale limbajului. Teorii ale învăţării (Dezbaterea dintre Jean Piaget şi Noam Chomsky), Editura Politica, Bucureşti, 1988.

Se cuvine să subliniem din start că această carte are o geneză aparte, născîndu-se din unica întîlnire dintre J.Piaget, fondatorul epistemologiei genetice, şi N.Chomsky, creatorul lingvisticii generative. Dezbaterea a fost organizată în octombrie 1975 de Centrul Royaumont pentru o ştiinţă a omului, concretizîndu-se într-o confruntare teoretică cu punct de plecare în psihologie şi lingvistică, pentru a deborda pe parcurs într-un amplu dialog pluri şi interdisciplinar. Acest lucru a fost posibil întrucît la conferinţă au participat, pe lîngă colaboratori ai celor doi protagonişti, şi cercetători de elită din neurologie, biologie, psihologie animală, antropologia cunoaşterii, matematică, filosofie, logica ştiinţei, filosofia proceselor mintale ori din domeniul inteligenţei artificiale.

Prima parte a lucrării redă cronologic etapele dezbaterii, dar într-o manieră densă, îmbogăţită cu argumente şi contraargumente. A doua parte include o "dezbatere asupra dezbaterii", avînd ca protagonişti pe H.Putnam, logician şi cercetător în domeniul filosofiei cunoaşterii şi pe lingviştii Chomsky şi Fodor, încheiată printr-un comentariu sintetic al psiholingvistului J.Mehler ce vizează locurile de convergenţă (efective sau potenţiale) ori divergenţa dintre programul ştiinţific al Şcolii de la Geneva şi al grupului de la M.I.T.

În cele două apendice figurează un text critic elaborat de matematicianul Thom privitor la geneza noţiunii de spaţiu, dezvoltată de Şcoala de la Geneva, răspunsul lui Piaget, precum şi intervenţia lui Jean Petitot, structurată pe tehnica "mise en abime".

Supoziţiile de esenţă ale participanţilor sînt comentate critic în introducere şi în fiecare capitol de Massimo Piattelli, unul dintre organizatorii întîlnirii şi cel care a pregătit pentru tipar versiunea franceză şi engleză a cărţii.

În confruntarea de faţă, Piaget a ocupat poziţia unui şef de şcoală concesiv şi asimilator, cu deschideri filosofice spre puncte de vedere noi, respinse iniţial. Astfel, el a admis că anumite forme ale cunoaşterii pot fi prezente de la bun început, însă a subliniat că aceasta continua să lase fără răspuns întrebarea fundamentală referitoare la cum ajunge să fie exprimat (sau suprimat) ceea ce e latent. Este dezvoltată aici teza minimului de peformare şi a maximului de auto-organizare. Piaget s-a axat pe fenomenele comportamentale specifice copilului (înţelegerea permanenţei obiectelor, capacitatea generală de a simboliza, capacitatea de a aprecia conservarea materiei), elaborînd un vocabular tehnic minuţios, cu rădăcini în biologie.

Chomsky, cercetător în domeniul limbii, îşi bazează maniera de lucru pe analiza filosofică şi pe metode logico-matematice. El postulează un sistem de structuri lingvistice la care mintea umană este considerată sensibilă şi care nu trebuie învăţate deoarece fac parte din

Scanned with OKEN Scanner

ansamblul înnăscut de cunoaştere al copilului. Acolo unde Piaget vede copilul şi mintea sa ca un agent activ, constructiv, angajat într-o nesfîrşită acţiune individuală, Chomsky interpretează mintea ca pe un tot de unităţi esenţiale pre-programate care are nevoie doar de un modest declanşator ambiental pentru a-şi etala produsele intelectuale.

Temei fundamentale vizînd contribuţia geneticii versus culturii la dezvoltarea minţii, i se alătură alte subiecte apărute pe parcurs: raportul dintre capacitatea de înţelegere a copilului şi a adultului; legături între intelectul animal şi mintea umană; natura şi originile limbajului şi raportul său cu gîndirea.

Merită a fi enumerate cel puţin trei teme recurente care reliefează diferenţele cardinale dintre cei doi cercetători. Prima se referă la raportul dintre gîndirea copilului şi cea a adultului: Piaget crede în existenţa etapelor de dezvoltare, promovînd teza ontologică a evoluţiei prin complexizare; colegul lui Chomsky, J.Fodor, consideră că toate formele de raţionament de care un individ va fi capabil sînt specificate la naştere şi se manifestă după ce trec printr-un proces de maturizare în cursul dezvoltării. O a doua discuţie s-a axat pe natura relaţiilor mintale prin care ne concepem experientele. Pentru Piaget, esenţial este procesul constructiv care antrenează jocul simbolic, visurile, imaginile mintale, limbajul, adică întreaga gama de capacităţi de simbolizare; Dan Sperber, însă, consideră că limbajul - ca sistem de simboluri - trebuie radical disociat de alte forme simbolice; în formularea lui Fodor, copilul se naşte cu o formă de reprezentare, un limbaj al gîndirii, pe care se grefează toate celelalte forme.

În sfîrşit, o altă problemă are în vedere generalitatea gîndirii şi a proceselor sale. După Piaget, operaţiuni mintale identice se află la baza conceptelor individului cu un registru larg de materiale cognitive (spaţiu, timp, cauzalitate), iar rădăcinile complexului se găsesc în formele timpurii; în opinia lui Chomsky, însă, limbajul şi fiecare facultate intelectuală constituie un domeniu separat al activităţii mintale, localizate, probabil, într-o regiune separată a creierului şi maturizîndu-se conform propriului orar genetic.

Se remarcă din spiritul dezbaterii că şcoala chomskyană, mai tînără, e conştientă că se află într-o fază de eficienţă teoretică şi metodologică, avansînd o serie de teorii îndrăzneţe.

Ca o constatare teoretico-metodologică, observăm că atît Piaget cît şi Chomsky au făcut apel la supoziţii extraştiinţifice şi la teze bazate pe imposibilitatea infirmării lor, deşi tendinţa generală a fost spre antiempirism. Accentul diferit pus de Chomsky pe structurile lingvistice înnăscute şi de Piaget pe aspectele construite in învăţare se justifică, fiecare, parţial, favorizînd menţinerea celor două programe de cercetare în relaţii de complementaritate, cu influenţe considerabile asupra psihologiei cognitive şi psiholingvisticii.

Anca Cristina Colibaba

BIBLIOTECA JUDEŢEANĂ „GH. ASACHI" IAŞI

Scanned with OKEN Scanner